

YHTEISEN YMMÄRRYKSEN RAKENTUMINEN AIKUISTEN JA LASTEN VÄLISESSÄ LEIKISSÄ

Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet
varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä

Annukka Pursi

VÄITÖSKIRJA

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston
Athena-rakennuksen salissa 107, Siltavuorenpenger 3 A,
perjantaina 27. syyskuuta 2019 klo 12.

Helsinki 2019

Esitarkastajat

Professori Johanna Ruusuvuori, Tampereen yliopisto
Apulaisprofessori Niina Rutanen, Jyväskylän yliopisto

Kustos

Professori Lasse Lipponen, Helsingin yliopisto

Ohjaajat

Professori Lasse Lipponen, Helsingin yliopisto
Professori Nina Sajaniemi, Itä-Suomen yliopisto
Dosentti Marjatta Kalliala, Helsingin yliopisto

Vastaväittäjä

Professori (emerita) Maritta Hännikäinen, Jyväskylän yliopisto

Unigrafia
Helsinki 2019

ISBN 978-951-51-5373-9 (nid.)
ISBN 978-951-51-5374-6 (pdf)
ISSN 1798-8322 (nid.)
ISSN 2489-2297 (pdf)

Annukka Pursi

Intersubjectivity in adult-child play interaction

Institutional multi-party interaction and pedagogical practice in a toddler classroom

Abstract

This study examines playful encounters in early childhood education between adults and children under the age of three. The role of the adult in facilitating and sustaining playful encounters in a multi-party context is of particular interest.

The study consists of a summary and four original articles. The research material consists of video observations (150 h) of naturally occurring interaction between adults and children in one municipal toddler classroom. Taking a conversation analysis (CA) approach, the research addresses three questions: (1) How are multi-party playful encounters observable and recognizable from the flow of interaction? (2) How are multi-party playful encounters organized between adults and children in a toddler classroom? (3) What is the adult's role in facilitating and sustaining multi-party playful encounters?

Methodologically, the research develops analytical terminology and a systematic framework which Early Childhood Education and Care (ECEC) researchers can use to study multi-party playful encounters in natural group-care settings. Theoretically, the research produces new scientific knowledge about the organization of playful and emotional stance taking during adult-child playful encounters. The pedagogical contribution of the research is to explain how adult conduct can shape opportunities for multi-party playful encounters in toddler classrooms. The results contribute to theoretical and pedagogical discussion about adults' roles in children's play.

Overall, the findings can enhance the understanding of ECEC as ECEPC (Early Childhood Education, Play and Care). The study shows how CA can encourage dialogue with ECEC theory and practice by providing a more detailed picture of practices that are described in stocks of interactional knowledge such as the Finnish National Curriculum guidelines on Early Childhood Education and Care.

Key words: play, encounter, stance, adult-child interaction, multi-party interaction, early childhood education, conversation analysis

Annukka Pursi

Yhteisen ymmärryksen rakentuminen aikuisten ja lasten välisessä leikissä

Aikuisen roolit ja pedagogiset käytänteet varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä

Tiivistelmä

Tutkimus käsittelee alle 3-vuotiaille lapsille suunnattua varhaiskasvatusta lasten keskinäisen sekä aikuisten ja lasten välisen leikin näkökulmasta. Erityisenä mielenkiinnon kohteena ovat leikilliset kohtaamiset, joissa aikuinen aktiivisesti osallistuu leikkiin useamman lapsen kanssa. Tällaisten monen osallistujan leikillisten kohtaamisten tutkiminen on tärkeää, ensinnäkin siitä syystä, että varhaiskasvatus on aina lähtökohtaisesti ryhmämuotoista toimintaa ja toiseksi, koska aiheesta on tehty hyvin vähän aiempaa tutkimusta erityisesti taaperoryhmissä.

Väitöskirja koostuu neljästä osatutkimuksesta ja yhteenveto-osasta, joissa (1) selvitetään, miten monen osallistujan leikillisiä kohtaamisia voidaan tunnistaa, (2) kuvataan, miten leikilliset kohtaamiset rakentuvat ja (3) tarkastellaan, millainen on aikuisen rooli leikillisten kohtaamisten rakentamisessa ja ylläpitämisessä. Tutkimusaineisto sisältää 150 tuntia videoaineistoa lasten keskinäisestä ja aikuisten ja lasten välisestä arkisesta vuorovaikutuksesta yhdessä kunnallisessa varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä. Tutkimus on laadullinen ja aineisto analysoitiin keskusteluanalyysin menetelmää soveltaen.

Monen osallistujan leikillisten kohtaamisten tunnistamisessa on oleellista kiinnittää huomio aikuisten ja lasten keholliseen läsnäoloon ja suuntautumiseen, leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamiseen, leikillisen kohtaamisen ajalliseen rakentumiseen sekä aikuisten ja lasten osallistumisen rooleihin. Tutkimuksen keskeinen havainto on, että taaperoryhmässä monen osallistujan leikillisiin kohtaamiin siirrytään ja niitä ylläpidetään leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisen välityksellä. Aikuisen rooli leikin keskushahmona tukee monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rakentamista ja ylläpitämistä. Leikin keskushahmona toimiesaan aikuinen voi lisäksi korjata yhteisen ymmärryksen ongelmia, osallistumisen rooleihin liittyviä epäsymmetrisiä vuorovaikutusrakenteita sekä emotionaalisesti kuormittavia tilanteita lapsiryhmässä.

Tutkimus rakentaa ymmärrystä varhaiskasvatuksesta kasvatuksen, opetuksen, leikin ja hoidon kokonaisuutena, jossa leikki määrittyy lapsen perusoikeuden lisäksi aikuisen ammatilliseksi perustehtäväksi. Tutkimus tuottaa uutta tietoa monen osallistujan leikillisten kohtaamisten tunnistamisesta ja rakentumisesta. Lisäksi

leikillisten kohtaamisten mikroanalyysi syventää ymmärrystä siitä, mitä aikuinen leikkiin osallistuessaan konkreettisesti tekee taaperoryhmässä.

Avainsanat: leikki, vuorovaikutus, kohtaaminen, aikuisen rooli, alle 3-vuotias lapsi, varhaiskasvatus, keskustelunanalyysi

Kiitokset

Tämän tutkimuksen toteutumiseen on vaikuttanut monen ihmisen asiantuntemus, tuki ja läsnäolo. Haluan osoittaa lämpimän kiitoksen heille kaikille, vaikka kiitoksissa on tilaa mainita vain muutamia. Neljän vuoden ajan (2016–2019) minulla on ollut mahdollisuus ja etuoikeus työskennellä Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa, Koulun, kasvatuksen, yhteiskunnan ja kulttuurin tohtorihjelmassa tohtorikoulutettavana. Työsuhteeni aikana ja sen vuoksi minulle avautui aikaa ajatella ja tilaa syventyä väitöskirjatutkimukseeni ja tutkimusta tukeviin työtehtäviin täysipäiväisesti. En osaa edes hahmottaa, mistä kaikista tekijöistä sujuva ja jäsentynyt työskentelyrauha vuosien varrella rakentui, mutta tunnistan, että suuri osa taustateoista on ohjaajieni ansiota.

Väitöskirjani pääohjaaja professori Lasse Lipponen ohjasi sitoutuneesti ja sopivalla vaatavuudella tutkimustani erityisesti tieteellisen argumentoinnin ja tekstinrakentamisen prosesseissa. Kiitän Lassea työni huolellisesta kommentoinnista ja syvällisistä ohjauskeskusteluista, joissa tutkimuksen tekemisen peruskysymysten lisäksi oli tilaa myös ihmisyyden ja kasvatuksen ydinkysymysten laajempaan pohtimiseen ja uteliaaseen ihmettelyyn. Lassea kiitän myös rehellisyydestä ja ymmärtäväisyydestä sekä kyvystä kannatella illuusiota turvasta: ajatuksesta, että tutkimustyö ja tieteellinen ajattelu jatkuvat vielä senkin jälkeen, kun työsuhteet, tutkimusprojektit ja apurahat loppuvat.

Väitöskirjani toista pääohjaajaa professori Nina Sajaniemeä kiitän innostavista, idearikkaista ja tieteidenvälisyyttä tunnustelevista keskusteluista. Ninaa haluan kiittää myös luottamuksesta, mukaan ottamisesta, anteeksiannosta ja ”siipieni suojista sinua en päästä”-tyyppisestä huolenpidosta sekä työrauhasta, jonka sain tutkimukseni tekemiselle ja oman ääneni etsimiselle. Sain työstää tutkimustani vireällä ja moninaisuutta kunnioittavalla tutkimuksellisella maaperällä ja kokea olevani omanlaiseni osa Ninan johtamaa Lasso-tutkimusryhmää. Tähän ryhmään liittyminen sytytti minussa aikoinaan tieteellisen ajattelun kipinän ja kiinnostuksen taaperotutkimusta kohtaan.

Väitöskirjani kolmatta ohjaajaa dosentti Marjatta Kallialaa kiitän asiantuntevasta, syvällisestä ja ”oppipoikalähtöisestä” ohjauksesta pienten lasten pedagogiikan ja varhaiskasvatuksen leikki-tutkimuksen keskeisten kysymysten äärelle. Marjatan tunnistan mentorikseni niin taaperotutkimuksessa kuin laajemmin leikin, lasten ja aikuisten näkökulmien yhteen punomisessa. Marjatan antaman mallin avulla olen nähnyt ja ottanut opikseni siitä, miltä tuntuu ja mitä se on, kun omaa toimintaa ohjaa pienten lasten palveluksessa toimiminen niin tutkimisen, opettamisen kuin arjen havaitsemisen tasoilla.

Työni esitarkastajia professori Johanna Ruusuvuorta ja apulaisprofessori Niina Rutasta kiitän väitöskäsikirjoitukseeni syventymisestä sekä huolellisesti laadituista

huomioista ja korjausehdotuksista, jotka auttoivat minua tekstin viimeistelyssä ja loogisen kokonaisuuden rakentamisessa. Haluaisin kiittää lisäksi niitä nimettömiä vertaisarvioijia, jotka ovat kommentoineet artikkeleitani ja tehneet niistä siten merkittävästi parempia.

Professori Anssi Peräkylää, professori Ilkka Armista ja dosentti Melisa Stevanovicia kiitän ajatuksia virittävistä seminaari-istunnoista ja syvällisen (keskustelun)analyttisistä kommenteista tutkimukseni artikkeleihin ja yhteenveto-osaan. Suuret kiitokset Anssille ja hänen vetämälleen emootio-tiimille mukaan ottamisesta datasessioihin. Anssin avustuksella pääsin työstämään tutkimusaineistoani myös Linköpingin yliopiston lapsuuden tutkimuksen yksikössä. Lämmin kiitos datasessioista, ohjauksesta ja yhteistyöstä professori Asta Cekaitelle ja hänen tutkimusryhmälleen. Muistelen lämmöllä vertaiskohtaamisiamme Malva Holm Kvist, Emilia Strid ja Emilia Zotevska.

Monet työkaverit ovat vuosien varrella tarjonneet ajateltavaa, seuraa, tukea ja konkreettista apua. Huonekaveriani Sivi Harkomaa kiitän arjen työskentelyrauhasta, luottamuksesta ja ystävyyydestä. Jaakko Hilppöä ja Antti Rajalaa kiitän kaikista niistä asiantuntevista ja tarkkanäköisistä neuvoista, kommenteista ja ohjeista sekä osuvista lähdeviitteistä. Pentti Hakkarasta, Milda Bredikytea, Jarmo Lounassalaa, Minna Laitista ja Milla Salosta sekä koko Tarinallisen leikin-tiimiä kiitän syvällisistä leikkipedagogisista keskusteluista osana Narrative environments for play and learning-hanketta.

Tutkimustyö tuottaa väkisinikin etäisyyttä pedagogiseen työhön lapsiryhmässä ja erityisesti siihen, miltä varhaiskasvatuksen opettajan työ tuntuu juuri nyt, tässä ajassa – kehossa, mielessä ja kohtaamisissa. Vuosien varrella olen käynyt monia arvokkaita keskusteluja, joiden ansiosta olen päässyt lähemmäksi ”kentän ääntä”. Erityinen kiitos keskusteluista varhaiskasvatuksen opettajille ja vakamo-opiskeluystäville Linda Nurhoselle, Kerttu Rahikalle ja Jenni Heinolle. Pohdiskelut Riia Raulan kanssa laajensivat näkökulmaani ja syvensivät käsitystäni yhteisöllisten kohtaamisten merkityksestä varhaiskasvatuksessa: lämmin kiitos. Työnohjauskeskustelut Nina Melleniuksen kanssa osana VERP-menetelmäopintojani auttoivat minua hahmottamaan vuorovaikutusta videokuvassa, niin pedagogisista kuin ohjauksellisistakin näkökulmista: kiitos asiantuntevasta ja sensitiivisestä ohjauksesta. Haluan kiittää myös kaikki niitä varhaiskasvatuksen opettajia ja hoitajia, joita olen saanut videokuvata ja joiden kanssa olen rakentanut arvokkaita ja merkityksellisiä reflektiivisiä keskusteluja kasvatuksesta, opetuksesta, hoidosta ja leikeistä sekä lasten kohtaamisesta. Olen saanut viettää aikaa arvokkaiden asioiden äärellä.

Opetus- ja ohjaustyö kasvatustieteellisen tiedekunnan varhaiskasvatuksen opintosuunnassa on ollut antoisaa ja ajatuksia virittävää. Kiitän kaikkia ”Vakalaisia”, joiden kanssa olen saanut tehdä yhteistyötä ja opiskelijoita, joita olen saanut opettaa ja ohjata. Erityinen kiitos Maija Ollille, jonka pro gradu-tutkielmaa pääsin kommentoimaan ja ”hölskyttämään” prosessin alusta loppuun. Maijaa kiitän

myös tarkkanäköisistä yhteenveto-osaa koskevista kommentteista, jotka auttoivat terävöittämään tekstiä ja tekivät siitä luettavampaa.

Tutkimukseni taaperoryhmän lapsilta ja aikuisilta opin eniten ja heidän kanssaan myös vietin aikaa eniten niin paikan päällä kuin videonauhojen välityksellä. Taaperoryhmän aikuisia kiitän luottamuksesta ja oman työn asettamisesta yhteisen katselun, keskustelun ja tutkimisen kohteeksi. Lapsia kiitän hiljaisesta ja sanattomasta yhdessä vaeltamisesta. Aikuisia ja lapsia yhdessä kiitän niistä kaikista silmie- ni ja sydämeni eteen avautuneista taaperotyylisistä tavoista hahmottaa maailmaa ja ymmärtää yhdessä. Taaperoryhmän vanhempia haluan kiittää myötämielisestä suhtautumisesta tutkimukseeni. Kiitän hedelmällisestä yhteistyöstä koko varhaiskasvatustyöskentelyn henkilökuntaa sekä kaikkia lapsia ja heidän vanhempiaan.

Vanhemmilleni Railille ja Erkille suuret kiitokset henkisestä tuesta, metsäretkistä, lapsuuden leikkien muisteluhetkistä ja herkullisista kotiruoista, joita sain aina kyläillessä myös kotiin viemisiksi. Sisartani Katarinaa kiitän ystävydestä, vertaisuudesta ja lapsuudessamme alkaneista ja aikuisuuteen jatkuneista rikkaista sisarten välisistä leikeistä. Lopuksi sydämellinen kiitos entiselle avopuolisolleni Jukalle. Tapasi olla läsnä, kohdata, keskustella ja leikkiä rakensi arjen elämänpäi- rin, jossa minun oli hyvä olla ja tehdä tutkimustani.

Helsingissä 5.8.2019

Annukka Pursi



*Omistan työni taaperoryhmän
aikuisille, lapsille ja ”piimälaululle”.*

Artikkelit

- I Pursi, A. & Lipponen, L. (2018). Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 17, 21–37.
- II Pursi, A., Lipponen, L. & Sajaniemi, N. (2018). Emotional and playful stance taking in joint play between adults and very young children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 18, 28–45.
- III Pursi, A. & Lipponen, L. (hyväksytty). Creating and maintaining play connection in a toddler peer group. Teoksessa G. Quinones, A. Ridgway, & L. Liang (toim.), *Peer Play Relationships: International early childhood research perspectives* Springer Series: International Perspectives on Early Childhood Education and Development.
- IV Pursi, A. (2019). Play in adult-child interaction: Institutional multi-party interaction and pedagogical practice in a toddler classroom. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 136–150.

Tutkimuksen keskeiset käsitteet

Varhaiskasvatus (engl. *ECEPC, Early childhood education, play and care*)

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen, leikin ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka.

Pedagogiikka (engl. *pedagogy*)

”Pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvatusta ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 22). Keskeinen pedagogiikan toteutumisen konteksti on aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus.

Taapero (engl. *toddler*)

1–2-vuotias (12–36 kk) lapsi.

Aikuinen (engl. *adult, ECEC practitioner*)

Varhaiskasvatuksen ammattihenkilöstöön kuuluva henkilö, joka työskentelee päiväkodin lapsiryhmässä nimikkeellä varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi tai lastenhoitaja. Lasten vanhemmista käytetään nimitystä isä tai äiti.

Taaperoryhmä (engl. *toddler classroom*)

Alle 3-vuotiaille lapsille suunnattu varhaiskasvatusryhmä, jossa on tyypillisesti 12 lasta ja 3 aikuista.

Leikillinen kohtaaminen (engl. *playful encounter*)

Leikillisillä kohtaamisilla tarkoitetaan kasvokkaisia vuorovaikutustilanteita, joissa osallistujat suuntautuvat toinen toisiinsa ja osoittavat samalla toisilleen leikillistä suhtautumistapaa erilaisten vuorovaikutuksen resurssien, kuten eleiden, ilmeiden, katseen, kosketuksen, liikkeen, puheen ja materiaallisen ympäristön objektien välityksellä. Monen osallistujan leikillisillä kohtaamisilla tarkoitetaan kohtaamisia, joissa vähintään kolmen osallistujan välille rakentuu yhteinen ymmärrys siitä, että ”tämä on yhteistä leikkiä”.

Leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttaminen

(engl. *shared playful and emotional stance taking*)

Leikki- ja tunneviestejä ilmaisemalla osallistujat soinnuttavat ja säätelevät toinen toistensa ilmaisuja luoden yhteisiä, yhteen soinnuttuneita leikillisiä tunnetiloja ja

kokemuksia. Leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttaminen osoittaa, että osallistujat suuntautuvat yhteisen ymmärryksen rakentamiseen ja leikillisen kohtaamisen ylläpitämiseen vuorovaikutuksessaan.

Leikkivuoro, leikkisekvenssi ja leikkiprojekti

(engl. *play turn, play sequence, play project*)

Leikkivuorolla tarkoitetaan yksittäistä keskustelun vuoroa leikillisen kohtaamisen aloittamiseksi tai käynnissä olevan kohtaamisen ylläpitämiseksi. Leikkisekvenssi on leikkivuoro-leikkiresponssi vieruspari, joka osoittaa siirtymän leikilliseen kohtaamiseen. Leikkiprojekti on leikkivuorojen ja leikkisekvenssien kasautuessa rakentuva laajempi toimintajakso.

Leikillisen kohtaamisen osallistumiskehikko

(engl. *participation framework*)

Osallistumiskehikko kuvaa leikillisen kohtaamisen erilaisia osallistumisen rooleja ja niiden ottamista ja tarjoamista kohtaamisen kuluessa. Osallistumiskehikko kuvaa myös sitä, miten osallistumisen aktiivisuudesta sekä kahdensiväisistä ja monen osallistujan välisistä osallistumisen muodoista neuvotellaan kohtaamisen kuluessa.

Leikillisen kohtaamisen keskushahmo (engl. *central figure*)

Aikuinen toimii tyypillisesti monen osallistujan leikillisen kohtaamisen keskushahmona taaperoryhmässä. Keskushahmon roolin toteutuessa lähes kaikki lasten leikkivuorot kulkevat aikuisen kautta, eli joka toinen (tai useampi) leikkivuoro on aikuisen tuottama. Roolissa toimiessaan aikuinen koordinoi oman osallistumisensa aktiivisuutta tilan antamisen ja lasten leikkivuorojen katsomisen (engl. *observing*), lasten leikkivuorojen myötäilemisen ja toistamisen (engl. *following*), leikkivuorojen sisällöllisen yhteen soinnuttamisen (engl. *leading by following*) sekä uusien leikkivuorojen esittämisen (engl. *leading*) välillä.

Ulko- ja sisäkehän roolit leikillisessä kohtaamisessa

(engl. *(un)ratified participants*).

Sisäkehän roolilla tarkoitetaan leikillisen kohtaamisen toimijoita, jotka ovat tunnustettuja osallistujia (engl. *ratified participant*). He ovat osa kohtaamista ja heidän toimintansa vaikuttaa kohtaamisen rakentumiseen. Ulkokehän roolilla tarkoitetaan toimijoita, jotka osoittavat kehollisesti tai sanallisesti halukkuutta osallistua leikillisen kohtaamisen rakentamiseen, mutta näitä toimintoja ei huomioida eikä tunnusteta osaksi kohtaamista (engl. *unratified participant*).

Protokeskustelu (engl. *protoconversation*)

Protokeskusteluilla tarkoitetaan lasten keskinäisiä tai aikuisten ja lasten välisiä samanaikaisia tai vuorottelevia esikielellisiä keskusteluja, joissa eleiden, ilmeiden,

katseiden, kehon liikkeiden, ääntelyiden ja lyhyiden sanojen (esim. *oho, viiu:h, voih, oh, jahas, a::h*) välityksellä rakennetaan ja ylläpidetään vastavuoroista ja vahvasti tunnepitoista yhteyttä ja yhteisymmärrystä osallistujien välillä. Protokeskusteluilla ei viitata pienten lasten epätäydelliseen kielelliseen kompetenssiin, vaan pienille lapsille ja heidän kanssaan keskusteleville aikuisille luontaiseen, sellaisenaan täydelliseen tapaan kommunikoida.

(Proto)keskustelunalyysi (engl. *(proto)conversation analysis*)

Keskustelunalyysi on vuorovaikutuksen tutkimuksen menetelmä, joka pyrkii selvittämään, ”kuinka vuorovaikutuksen osallistujat keskinäisessä vuorovaikutuksessaan koordinoivat yhteistä toimintaansa” (Lindholm, Stevanovic & Peräkylä, 2016, 17). Yhteistoiminnallinen koordinointi pohjaa osallistujien jakamaan ja rakentamaan yhteiseen ymmärrykseen eli intersubjektiivisuuteen. Protokeskustelunalyysissä tarkastelun keskiöön asettuu kielellisen kommunikaation eli toissijaisen intersubjektiivisuuden rinnalla vahvemmin myös ensisijaisen intersubjektiivisuuden jäsentyneisyys. Ensisijaisen intersubjektiivisuuden ulottuvuuksia ovat esimerkiksi kehollisen läsnäolon, toiseen ja itseen suuntautumisen sekä tunnetasoisien myötäelämisen rakentuminen vuorovaikutuksessa (Trevorthen, 1979).

Litterointimerkit

[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
=	kaksi lausumaa liittyä toisiinsa tauotta (tiivis ajallinen sidos)
(1.8)	hiljaisuus, mitattuna sekunteina
(.)	hiljaisuus mikrosekunteina
oh-	(yhdyserkki sanan lopussa) sana jää kesken
oho	(alleviivaus vokaalin alla) tavun painottaminen
o:ho	(kaksoispisteet) edeltävän äänteen venyttäminen
°oho°	ympäriivää puhetta hiljaisemmalla äänellä puhuttu jakso
OHO	ympäriivää puhetta voimakkaammalla äänellä puhuttu jakso
>oho<	ympäriivää puhetta nopeammin puhuttu jakso
<oho>	ympäriivää puhetta hitaammin puhuttu jakso
€oho€	hymyilevällä äänellä puhuttu jakso
oho	(lihavoitu konsonantti) äänteen korostaminen
.hh	äänekäs sisäänhengitys
hh	äänekäs uloshengitys
o(h)ho	voimakas hengitys sanan sisällä, yleensä nauraen puhuttaessa
↑oho	nuolen jälkeinen sana tai tavu tuotettu ympäriivää puhetta korkeammalla äänellä
↓oho	nuolen jälkeinen sana tai tavu tuotettu ympäriivää puhetta matalammalla äänellä
(oho)	epäselvästi kuultu sana
((katsoo))	litteroijan selityksiä tilanteesta ja kehollisesta toiminnasta
{	kehollisen toiminnan alku
}	kehollisen toiminnan loppu

Sisällys

1	Johdanto	17
2	Tutkimustehtävät	20
2.1	Tutkimustehtävä I: Monen osallistujan leikillisten kohtaamisten tunnistaminen	21
2.2	Tutkimustehtävä II: Monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rakentuminen	23
2.3	Tutkimustehtävä III: Aikuisen rooli monen osallistujan leikillisissä kohtaamisissa	25
3	Tutkimuksen toteuttaminen	28
3.1	Tutkimuksen kulku ja rakenne	28
3.2	Keskustelunanalyysi menetelmänä ja teoriana	31
3.3	Aineiston keruu ja tutkijan rooli	34
3.4	Aikuisten ja lasten suuntautuminen aineiston keruuseen	38
3.5	Aineiston motivoimaton tarkastelu ja tutkimusaiheen valinta	39
3.6	Multimodaalinen analyysi	42
3.7	Tutkimuksen toteuttaminen osatutkimuksissa	44
3.8	Etnografinen tausta-aineisto	48
3.9	Tutkimuksen eettiset valinnat	51
4	Osatutkimukset ja kokonaiskuva	57
4.1	Artikkeli I: Aikuisen aktiivinen osallistuminen leikkiin	57
4.2	Artikkeli II: Leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttaminen	58
4.3	Artikkeli III: Leikilliset kohtaamiset vertaisryhmässä	60
4.4	Artikkeli IV: Aikuisten ja lasten välisen leikin pedagogiset potentiaalit	61
4.5	Artikkeleista muodostuva kokonaiskuva	62
5	Tulokset	64
5.1	Monen osallistujan leikillisten kohtaamisten tunnistamisen viitekehys	64
5.1.1	Leikillisiin kohtaamisiin siirtyminen	65
5.1.2	Leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttaminen	68
5.1.3	Leikillisten kohtaamisten sekventiaalinen rakentuminen	70
5.1.4	Leikillisten kohtaamisten osallistumiskehikko	72
5.2	Leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttaminen taaperoryhmässä	74
5.2.1	Leikkivuorojen ajallinen yhteen soinnuttaminen	74
5.2.2	Tunneviestien yhteen soinnuttaminen	81
5.2.3	Leikkivuorojen sisällöllinen yhteen soinnuttaminen	86
5.3	Aikuinen monen osallistujan leikillisten kohtaamisten keskushahmona	87
5.3.1	Keskushahmon roolin pedagoginen potentiaali	87

6 Pohdinta	90
6.1 Menetelmällinen pohdinta.....	90
6.2 Teoreettinen pohdinta.....	93
6.3 Pedagogiset sovellukset	95
6.4 Tutkimuksen kokonaisuuden arviointia	100
7 Lopuksi	104
 Lähteet	105
Artikkelit.....	123

1 JOHDANTO



Kuva 1. Aikuisen ja lapsen leikillinen kohtaaminen

(1) Leikillinen kohtaaminen

A= aikuinen, L= lapsi

1 A: anna mulle käsi ni mennäänkin yhdessä

2 L: ((tarttuu aikuisen ojennettuun käteen))

3 A: anna mun olla sun nalle puh ni sä voit olla mun nasu^{Kuval}

”Anna mulle käsi ni mennäänkin yhdessä. Anna mun olla sun Nalle Puh, ni sä voit olla mun Nasu” sanoo aikuinen lapselle matkalla päiväkodin liikuntasaliin (Kuva 1., esimerkki 1., rivit 1, 3). Tähän aikuisen ja pienen lapsen kohtaamiseen on rakentuneena kasvatuksen, opetuksen, leikin ja hoidon kerroksellisuus varhaiskasvatuksen arjessa. Aikuinen ja ryhmä lapsia ovat siirtymässä liikuntatuokiolle (kasvatus ja opetus). Matkalla yksi lapsista jää muista jälkeen, jolloin aikuinen pitää huolta, että kaikki pysyvät mukana (hoito). Aikuinen ehdottaa käsi kädessä kulkemista. Lopuksi aikuinen rikastaa suhdettaan lapseen tarjoamalla leikillisen mielikuvan kanssakulkemisesta satuhahmoina – Nalle Puhina ja Nasuna (leikki). Empiirisesti

viesti on ilmeinen ja monin tutkimuksin vahvistettu – aikuisten ja lasten välisissä kohtaamisissa on leikillisyyttä institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa.

Leikkiin keskittyvää tutkimusta on tehty varhaiskasvatuksessa runsaasti (Cheng & Johnson, 2010; Bruce, Hakkarainen & Bredikyte, 2017; Hännikäinen, Singer & van Oers, 2013; Pramling Samuelsson & Fler, 2008; Pyle, DeLuca & Daniels, 2017). Leikkiä on tarkasteltu sekä lasten välisenä ilmiönä (Corsaro, 1979) että lasten ja aikuisten yhteisesti rakentamana ilmiönä (Bateman, 2015; Vygotsky, 1967). Lisäksi aikuisen roolia suhteessa lasten leikkiin on tarkasteltu hyvin monesta näkökulmasta, esimerkiksi erilaisia rooliluokituksia muodostaen (Kontos, 1999), pedagogisia käytänteitä kuvaten (Fler, 2015; Lobman, 2006; Singer & Hännikäinen, 2002) ja aikuisen sitoutuneisuutta arvioiden (Kalliala, 2008). Väitöskirjatutkimukseni kiinnittyy tähän varhaiskasvatuksen leikkitutkimuksen kenttään.

Tutkin monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rakentumista *taaperoryhmässä*, eli alle 3-vuotiaille lapsille suunnatussa päiväkodin varhaiskasvatusryhmässä. *Leikillisillä kohtaamisilla* tarkoitan kasvokkaisia vuorovaikutustilanteita, joissa osallistujat suuntautuvat toinen toisiinsa ja osoittavat samalla toisilleen leikillistä suhtautumistapaa erilaisten vuorovaikutuksen resurssien, kuten eleiden, ilmeiden, katseen, kosketuksen, liikkeen, puheen ja materiaalsen ympäristön objektien välityksellä. Monen osallistujan leikillisillä kohtaamisilla tarkoitan kohtaamisia, joissa vähintään kolmen osallistujan välille rakentuu yhteinen ymmärrys siitä, että ”*tämä on yhteistä leikkiä*” (Bateson, 1976).

Varhaiskasvatuksen arjen näkökulmasta ryhmässä tapahtuvien leikillisten kohtaamisten tutkiminen on tärkeää, sillä varhaiskasvatus on päiväkodissa aina lähtökohtaisesti ryhmämuotoista toimintaa (Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006; Dalli, White, Rockel & Duhn ym., 2011; Degotardi & Pearson, 2009; Moss & Penn, 1996). Kasvatustieteellisesti aihe on kiinnostava, sillä monen osallistujan välisten leikillisten kohtaamisten rakentumisesta on tehty hyvin vähän aiempaa tutkimusta erityisesti taaperoryhmissä (Bateman, 2015; Hännikäinen, 2010; Hännikäinen & Munter, 2018; Løkken, 2000b; Molinari, 1990).

Varhaiskasvatuksen tutkimusperustaisen kehittämisen, Varhaiskasvatustalakiin (2018) kirjatun pedagogiikan painotuksen ja varhaiskasvatuksen valtakunnallisen ohjauksen näkökulmista leikillisten kohtaamisten tutkimus on erityisen ajankohtainen ja tärkeä aihe. Varhaiskasvatusta velvoittavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ottavat uudella tavalla kantaa leikin merkitykseen aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa (Paananen & Rainio, 2019). Aikuisen roolista asiakirjassa linjataan muun muassa seuraavaa: ”*Henkilöstön tehtävänä on turvata leikin edellytykset, ohjata leikkiä sopivalla tavalla ja huolehtia siitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus olla osallisena yhteisissä leikeissä omien taitojensa ja valmiuksiensa mukaisesti. Henkilöstön tulee suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti tukea lasten leikin kehittymistä sekä ohjata sitä joko leikin ulkopuolelta tai olemalla itse mukana leikissä*” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 39).

Uusi tutkimusperustainen tieto leikillisten kohtaamisten arkisesta rakentumisesta varhaiskasvatuksen ympäristöissä voi syventää ymmärrystä aikuisen leikkiin liittyvistä institutionaalisista rooleista ja pedagogisista käytänteistä (Bateman, 2015; Jung, 2013).

Kun aloitin tutkimuksen, lähtökohtanani oli lasten leikkiin osallistuvan aikuisen näkökulma. Tavoitteenani oli hahmottaa sitä vuorovaikutusmaailmaa, johon aikuinen lasten leikkiä havainnoidessaan, ohjatessaan ja rikastaessaan liittyy. Halusin tutkia, millaisia ammatillisia taitoja leikkiin osallistuminen aikuiselta edellyttää (Lobman, 2006). Tutkimuksen edetessä minulle tuli kuitenkin varsin pian selväksi, että lasten keskinäiseen ja aikuisten ja lasten väliseen leikkiin kytkeytyy varhaiskasvatuksessa lukemattomia osin jännitteisiä ja keskenään ristiriitaisiakin teorioita, tutkimuslinjoja ja käsityksiä. Erityisesti silloin, kun valitusta tutkimusaiheesta on hyvin vähän aikaisempaa tutkimusta, on tärkeää aivan aluksi saavuttaa empiirinen perusymmärrys ilmiöstä (Holma & Hyytinen, 2015). Tutkimukseni keskeiseksi tavoitteeksi muodostui ymmärryksen syventäminen siitä, miten leikilliset kohtaamiset rakentuvat ja miten niitä ylläpidetään taaperoryhmän vuorovaikutuksessa monen osallistujan välillä. Tarkoin rajatulla, vähän tutkitulla aiheella pyrin nostamaan esiin varhaiskasvatuksen leikin ryhmämuotoisuuteen liittyviä vielä tunnistamattomia vuorovaikutuksellisia potentiaaleja ja institutionaalisia merkityksiä (engl. *latent functions*, Merton, 1957).

Tutkimukseni aineisto sisältää 150 tuntia videoaineistoa lasten keskinäisestä ja aikuisten ja lasten välisestä arkisesta vuorovaikutuksesta yhdessä kunnallisessa taaperoryhmässä. Menetelmälliseksi lähestymistavaksi valitsin keskustelunanalyysin, koska sen avulla on mahdollista tarkastella leikillisten kohtaamisten rakentumista mikrovuorovaikutuksen tasolta huomioiden aikuisten, lasten ja institutionaalisen vuorovaikutuksen näkökulmia samanaikaisesti. Tutkimukseni koostuu neljästä osatutkimuksesta ja tuloksia kokoavasta yhteenveto-osasta. Yhteenveto-osa on rakennettu niin, että siihen voi perehtyä ilman ennakkotietoa osatutkimuksista. Toisessa luvussa esittelen ja perustelen tutkimustehtävät. Kolmannessa luvussa kuvaan tutkimukseni toteuttamisen prosesseja. Neljännessä luvussa esittelen osatutkimusten itsenäisen profiilin ja niistä muodostuvan kokonaiskuvan. Viidennessä luvussa syvennyn tutkimukseni keskeisiin uusiin tuloksiin. Kuudennessa luvussa esitän pohdintoja ja sovelluksia keskeisistä tuloksista sekä arvioin tutkimuksestani muodostuvaa kokonaisuutta. Lopuksi kiteytän tutkimukseni merkityksen.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tässä luvussa esittelen ja perustelen tutkimukseni kolme tutkimustehtävää, jotka yhdessä ja erikseen pyrkivät syventämään ymmärrystä monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rakentumisesta varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä. Kuvio 1. antaa karkean kokonaiskuvan varhaiskasvatuksen leikillisten kohtaamisten tutkimuslinjasta, johon tutkimukseni kiinnittyy ja tuottaa kontribuution.

Tutkimustehtävä I selvittää, miten monen osallistujan leikillisiä kohtaamisia voidaan tunnistaa.

Tutkimustehtävä II kuvaa, miten monen osallistujan leikilliset kohtaamiset rakentuvat.

Tutkimustehtävä III tarkastelee, millainen on aikuisen rooli monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rakentamisessa ja ylläpitämisessä.



Kuvio 1. Varhaiskasvatuksen leikillisten kohtaamisten tutkimuslinja

2.1 Tutkimustehtävä I: Monen osallistujan leikillisten kohtaamisten tunnistaminen

Ensimmäinen tutkimustehtäväni asemoituu tarkastelemaan leikkiä ensisijaisesti vuorovaikutustutkimuksen viitekehyksessä. Selvitän, miten monen osallistujan leikillisiä kohtaamisia voidaan tunnistaa vuorovaikutuksesta.

Lasten keskinäistä ja aikuisten ja lasten välistä leikkivuorovaikutusta olisi mahdollista lähestyä esimerkiksi kulttuuri-historiallisen toiminnan teorian käsittein (Hännikäinen, 1995; Karpov & Karpov, 2005; van Oers, 2013), improvisaation teoreettisesta viitekehyksestä käsin (Lobman, 2003; 2006), fenomenologisiin tutkimusperinteisiin nojaten (Engdahl, 2011; Greve, 2009; Løkken, 2000a; 2000b), etnografisen tiedonmuodostuksen välityksellä (Corsaro, 1979; Molinari, 1990; Sawyer, 1993; Schwartzman, 1976) tai leikkivuorovaikutuksen tunnusmerkkejä¹ ja kehityspsykologisia ulottuvuuksia hahmotellen (Broadhead, 1997; Ishikawa & Hay, 2006; Rakoczy, 2006; Reddy, 1991; 2008). Ymmärrystä leikkivuorovaikutuksesta olisi mahdollista rakentaa myös mielen sisäisten kokemusten ja sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteenkuuluvuutta korostavien lähestymistapojen välityksellä. Tällöin pienten lasten kokemusta ja aikuisen tekoja voitaisiin tarkastella samanaikaisesti esimerkiksi toimintaan sitoutuneisuuden arvioinnin avulla (Kalliala, 2008; Singer, Nederend, Penninx, Tajik & Boom, 2014), pedagogisen (ryhmä) sensitiivisyyden viitekehyksestä käsin (Ahnert ym., 2006; van Manen, 2008) tai erilaisten intersubjektiivisuutta, eli yhteisen ymmärryksen rakentumista kuvaavien teorioiden välityksellä (Garte, 2019; Göncü, 1993; Matusov, 1996; Stern, 1985; Trevarthen & Aitken, 2001).

Tutkimukseni tarkastelukulma on kuitenkin rajatumpi. Sitä voisi luonnehtia mikrovuoro-vaikutukselliseksi lähestymistavaksi ja keskusteluanalyttiseen vuorovaikutustutkimuksen perinteeseen kytkeytyväksi leikillisten kohtaamisten tutkimukseksi (Bateman, 2015). Tiedonintressini kiinnittyy mikrososiologiseen kiinnostukseen kasvokkaisista kohtaamisista ja niiden rakentumisesta arjen tilanteissa (Goffman, 1961; 1963). Olen kiinnostunut siitä, miten leikilliset kohtaamiset näyttäytyvät arjen erilaisissa tilanteissa leikkijöille itselleen. Sen sijaan, että tarkastelisin osallistujien mielensisäisiä, psykologisia käsityksiä ja olettamuksia leikin maailmasta ja sen jaettavuudesta (Lillard, 1993; Rakoczy, 2006; 2008), tarkastelen leikkiin liittyvien olettamusten, roolien, odotusten ja vuorovaikutuksen säännönmukaisuuksien paljastumista kasvokkaisissa kohtaamisissa (Bateman, 2015; Goffman, 1963; Kidwell & Zimmerman, 2006; Sidnell, 2011; Wootton, 1997).

1 Varhaiskasvatuksen leikitutkimuksessa leikin tunnusmerkeiksi ovat vakiintuneet muun muassa ennakoimattomuus, osallistumisen vapaaehtoisuus, sisäinen motivaatio, prosessin ensisijaisuus tuotokseen nähden, tyydytys sekä kuvitteellisuus (Burghardt, 2011; Caillois, 1958/2001; Garvey, 1990; Goffman, 1974; Huizinga, 1938; Johnson, Christie, & Yawkey, 1999; Pellegrini, 2009; Smith, 2010).

Perimmäinen tutkimustani ohjaava kysymys on, miten aikuiset ja lapset keskinäisessä vuorovaikutuksessaan koordinoivat leikillisiä kohtaamisiaan ja rakentavat yhteistä ymmärrystä.

Leikkitutkimuksessa yhteisen ymmärryksen rakentumisen tarkastelukulma on perustavanlaatuinen. Jonkinasteinen yhteinen ymmärrys leikin sisällöstä ja siitä että ”tämä on yhteistä leikkiä” on edellytys sille, että leikillinen kohtaaminen voi syntyä (Bateson, 1976; Butler, 2008; Kalliala, 1999). Leikillisten kohtaamisten tutkimusperinne sai alkunsa 1950-luvulla, kun Gregory Bateson (1956) muotoili empiiristen havaintojensa pohjalta ymmärrystä leikkiviesteistä ja leikin kehyksestä. Batesonin (1976) mukaan leikkiin sisältyy aina metakommunikatiivinen *leikkiviesti*, jonka avulla leikkijä viestittää toiselle ”tämä on leikkiä”-suhtautumistapaa. Bateson argumentoi, että niin ihmisillä kuin eläimilläkin on kyky ilmaista ja ymmärtää leikkiviestejä. Leikkiviestien avulla osallistujat voivat rakentaa yhteisen *leikin kehyksen*, eli yhteisen ymmärryksen siitä, että se mitä tapahtuu, on leikkiä (Bateson, 1976).

Keskustelunanalyttisessä tutkimusperinteessä perustavanlaatuinen lähtökoh- ta on, että aivan aluksi on saavutettava empiirisesti todennettavissa oleva peru- symmärrys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä sen arkisessa muodossa ja kontekstissa. Ensimmäisen tutkimustehtäväni välityksellä tavoittelen empiiriseen aineistoon pohjautuvaa ymmärrystä siitä, miten monen osallistujan leikillisiä koh- taamisia voidaan tunnistaa vuorovaikutuksesta ja mikä niiden kuvaamisessa on olennaista silloin, kun niitä tutkitaan varhaiskasvatuksen ryhmämuotoisessa ym- päristössä, erityisesti taaperoryhmässä. Tutkimustehtäväni on linjassa leikkitut- kimuksen teoreettisten ja metodologisten nykysuuntausten kanssa. Pitkän linjan leikkitutkijat ovat nimittäin todenneet, että yksiselitteisen ja universaalin leikin määrittelyn sijaan olisi hyödyllisempää pyrkiä tunnistamaan ja kuvaamaan leikkiä joillakin uusilla tavoilla (Johnson & Dong, 2018; Burghardt, 2005; 2011).

Mikroanalyttisen vuorovaikutustutkimuksen avulla on mahdollisuus tar- kastella, mihin osallistujat vuorovaikutuksessaan todellisuudessa suuntautuvat hetki hetkeltä vaihtuvissa arkisissa tilanteissa. Tällaisen lähestymistavan avulla tutkimusaineistosta voidaan paikantaa systemaattisesti tilanteita, joissa vähin- tään kolme osallistujaa suuntautuu rakentamaan ja ylläpitämään leikillistä koh- taamista. Vaikka monen osallistujan leikillisiä kohtaamisia on varhaiskasvatuksen tutkimuksissa raportoitu, ei näissä tutkimuksissa ole systemaattisesti kuvattu sitä, miten yhteinen ymmärrys rakentuu osallistujien välille. Ryhmämuotoista yhteisen ymmärryksen rakentumisen prosessia on yksinkertaistettu tai häivytetty pois ana- lyysin ja tulosten raportoinnin vaiheissa muun muassa seuraavista syistä:

1. Monen osallistujan leikilliset kohtaamiset on analysoitu havainnointilomakepohjaan vakioitujen muuttujien välityksellä (esim. Broadhead, 2001; Garte, 2015; 2019).
2. Monen osallistujan leikilliset kohtaamiset on analysoitu korostaen jokaisen osallistujan yksilöllistä näkökulmaa ja ymmärrystä vuorovaikutustilanteesta (esim. Danby & Baker, 2000; Sawyer, 1993).
3. Monen osallistujan leikilliset kohtaamiset on analysoitu keskittymällä kohtaamisen sisällä tapahtuviin kahdenvälisiin vuorovaikutuskulkuihin (esim. Broadhead, 2001; Bateman, 2015).
4. Monen osallistujan leikilliset kohtaamiset on analysoitu yksittäisen osallistujan näkökulmasta (esim. aikuisen näkökulma, Lobman, 2006; Jung, 2013; lapsen näkökulma, Karrebæk, 2010; 2011).
5. Monen osallistujan leikilliset kohtaamiset on analysoitu jonkin laajemman sosiaalisen rakenteen (esim. sosiaalinen järjestys; Danby & Baker, 2000, ystävyys, Greve, 2009) tai yksittäisen vuorovaikutusresurssin tai käytänteen toteuttamisen näkökulmasta (esim. imitointi, Björk-Willén, 2007; Hoey, DeLiema, Chen & Flood, 2018).

Tietääkseni kukaan ei ole vielä soveltanut leikillisten kohtaamisten tutkimuksessa keskustelunanalyttistä lähestymistapaa tarkastellakseen systemaattisesti monen osallistujan välillä tapahtuvan vuorovaikutuksen rakentumista ja ylläpitämistä. Ensimmäinen tutkimustehtäväni on suunniteltu vastaamaan tähän merkittävään teoreettis-metodologiseen tiedontarpeeseen. Oletan, että tutkimuksellinen lähestymistapani jo itsessään täydentää vallitsevia käsityksiä ja teorioita lasten keskinäisten sekä aikuisten ja lasten välisten leikillisten kohtaamisten tunnistamisesta ja kuvaamisesta. Lisäksi varhaiskasvatuksen taaperoryhmän valitseminen tutkimuksen kontekstiksi tarjoaa mahdollisuuksia teoreettis-metodologisen käsitteistön kontekstisensitiiviseen ymmärtämiseen ja kehittämiseen.

2.2 Tutkimustehtävä II: Monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rakentuminen

Toinen tutkimustehtäväni kiinnittyy varhaiskasvatuksen leikitutkimukseen, joka tarkastelee leikillisten kohtaamisten arkista rakentumista lasten keskinäisessä ja aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Kuvaan, miten monen osallistujan leikilliset kohtaamiset rakentuvat varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä.

Vuorovaikutustutkimukset ovat osoittaneet, että kahdenvälisten kohtaamisten rakentaminen ja ylläpitäminen on ihmisille (erityisesti länsimaalaisessa kulttuurissa) luontaista ja suhteellisen vaivatonta, kun taas monen osallistujan välisten kohtaamisten rakentaminen ja ylläpitäminen vaatii aina lähtökohtaisesti jonkin-

laista erityistä vuorovaikutuksellista työtä (Butler & Wilkinson, 2013; De León, 2012; Ford & Stickle, 2012; Molinari, Cigala, Corsano & Venturelli, 2017; Mondada, 2013; Rogoff, 2003). Lisäksi monen osallistujan välisiin kohtaamisiin on todettu liittyvän erityisiä vuorovaikutuksellisia haasteita koskien muun muassa osallistumisen rooleista käytävää neuvottelua (Goodwin, 2007; Kalliala, 2014; Karrebæk, 2010; 2011) sekä kohtaamisten ylläpitämistä ja korjaamista (Kidwell, 2013; Mehus, 2011). Nämä havainnot tekevät monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rakentumisen tutkimisesta erityisen merkityksellistä ja tärkeää varhaiskasvatuksessa.

Leikillisten kohtaamisten rakentumista on pääasiassa tarkasteltu yli 3-vuotiaiden lasten varhaiskasvatusryhmissä ja vertaisvuorovaikutukseen keskittyen (Björk-Willén, 2007; Björk-Willén & Cromdahl, 2009; Broadhead, 2001; Butler, 2008; Butler & Weatherall, 2006; Cobb-Moore, 2012; Danby & Baker, 1998; 2000; Farver, 1992; Garte, 2019; Kyratzis, 2007; Sawyer, 1993; Sidnell, 2011; Stivers & Sidnell, 2016; Tykkyläinen & Laakso, 2010; Whalen, 1995). Taaperotutkimuksissa monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rakentumista on sivuttu esimerkiksi:

1. erilaisten leikkipedagogisten menetelmien tutkimuksessa (esim. leikkimaailma-pedagogiikka, Quinones, Ridgway & Li, 2019; Hakkarainen, Bredikyte, Jakkula & Munter, 2013; Lindqvist, 2001; Munter, 2011),
2. sosialisointia, oppimisen ja vuorovaikutussuhteiden rakentumisen kuvauksissa (Jung, 2013;),
3. vertaiskulttuurin muodostumisen tutkimuksissa (Corsaro, 1979; Løkken, 2000b; Molinari, 1990) sekä
4. aikuisen roolia (Bateman, 2015; Lobman, 2003; 2006) ja lasten osallistumista (Monaco & Pontecorvo, 2010) käsittelevissä mikrovuorovaikutus-analyseissä.

Näissä tutkimuksissa ei ole kuitenkaan systemaattisesti huomioitu monen osallistujan välillä tapahtuvan vuorovaikutuksen rakentumista ja ylläpitämistä. Tämän vuoksi monia tärkeitä toiminnan ryhmämuotoisuuden aikaansaamia vuorovaikutusrakenteita ja ilmiöitä on jäänyt tunnistamatta ja selkiyttämättä taaperoryhmien näkökulmasta. Tällä hetkellä tiedämme hyvin vähän siitä, miten monen osallistujan leikilliset kohtaamiset rakentuvat taaperoiden keskinäisessä ja aikuisten ja taaperoiden välisessä vuorovaikutuksessa. Toinen tutkimustehtäväni on suunniteltu vastaamaan tähän tiedontarpeeseen.

2.3 Tutkimustehtävä III: Aikuisen rooli monen osallistujan leikillisissä kohtaamisissa

Kolmas tutkimustehtäväni kiinnittyy aikuisen roolia käsittelevään varhaiskasvatuksen leikki tutkimukseen. Kuvaan yksityiskohtaisesti sitä, mihin aikuinen suuntautuu ja mitä hän konkreettisesti tekee silloin, kun hän osallistuu monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rakentamiseen ja ylläpitämiseen taaperoryhmässä. Tarkasteluni ei ole tarkoitettu tulkittavaksi tyhjentäväksi esitykseksi kaikista leikkiin liittyvistä aikuisen rooleista ja pedagogisista käytänteistä. Tavoitteenani on paikantaa ja kuvata aikuisen pedagogisia käytänteitä, joita ei ole aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa tunnistettu tai kuvattu riittävän tarkasti.

Aikuisen fyysisen ja emotionaalisen saatavillaolon ja leikkiä havainnoivan, kannattelevan ja rikastavan osallistumisen on todettu vaikuttavan merkittävästi pienten lasten leikkiin sitoutumiseen ja erityisesti leikin pitkäkestoisuuteen ja kompleksisuuteen taaperoryhmissä (Bateman, 2015; Jung, 2013; Kalliala, 2008; Lobman, 2006; Singer ym., 2014; Singer, 2017). Vaikka pienet lapset osaavat jäsentää toimintaansa tarkoituksenmukaisesti erilaisissa sosiaalisissa ryhmätilanteissa ja sovitaa kommunikaatiotaan ottaen huomioon samanaikaisesti oman toimintansa ja toisten osallistujien toiminnan (Kidwell & Zimmerman, 2006; Løkken, 2000a; 2000b), he eivät vielä kykene ylläpitämään vuorovaikutusta ja sen koheesiota samalla tavalla kuin aikuiset ja vanhemmat lapset (Mehus, 2011; Stivers, Sidnell & Bergen, 2018; Trevarthen, 2011). Aiemman tutkimustiedon varassa voidaankin olettaa, että taaperoiden ja aikuisten kokoontuminen ryhmätiloihin ei omalla painollaan tuota leikillisiä kohtaamisia osallistujien välille. Tästä syystä on tärkeä tarkastella aikuisen roolia leikillisten kohtaamisten rakentamisessa ja ylläpitämisessä.

Varhaiskasvatuksen leikki tutkimuksissa (esim. Jones & Reynolds, 1992; Jung, 2013; Kontos, 1999) aikuisen leikkiin liittyviä institutionaalisia rooleja on luokiteltu muun muassa seuraavasti: leikin havainnointi (engl. *observer*), oppimisympäristön organisointi ja leikin edellytysten turvaaminen (engl. *stage manager*, *material/emotional/physical supporter*), tapahtumien sanallistaminen ja kysymysten esittäminen (engl. *commentator*), leikin valvonta ja ryhmän hallinta (engl. *behavior monitor/conflict manager*) sekä leikkiin osallistuminen leikin seuraajana, leikkikumppanina ja leikin johtajana (engl. *play follower/play partner/facilitator/play leader*). Tutkimuksissa on lisäksi tunnistettu aikuisen rooleihin liittyvää kerroksellisuutta sekä kuvattu siirtymiä roolista toiseen niin mikrovuorovaikutuksen tasolla (Bateman, 2015; Fleer, 2015; Trawick-Smith & Dziurgot, 2011) kuin kuukausia kestäneiden havainnointijaksojen aikana (Jung, 2013).

Moni tutkimus on osoittanut, että aikuisen leikkiin osallistuminen on taaperoryhmässä erilaisten roolien ja pedagogisten käytänteiden hienovaraista soveltamista hetki hetkeltä vaihtuviin vuorovaikutustilanteisiin. Aikuinen saattaa toimia yksittäisen leikillisen kohtaamisen aikana vuoroin vetäytyen ja leikkiä havainnoiden,

vuoroin leikkikumppanina toimien ja leikkiä sanallistaen (Jung, 2013; Kalliala, 2008; Lobman, 2006; White, Ellis, O'Malley, Rockel, Stover & Toso, 2009). Taaperotutkimusten yhdeksi painopisteeksi onkin muodostunut aikuisen leikkiin osallistumiseen liittyvien roolien yhä hienosyisempi tarkastelu ja erittely pedagogisiksi käytänteiksi ja funktioiksi.

Lobmanin (2003; 2006) tutkimukset antavat konkreettisia esimerkkejä siitä, mitä aikuinen tekee taaperoryhmässä silloin, kun hän suuntautuu leikillisten kohtaamisten rakentamiseen ja ylläpitämiseen yhä pitkäkestoisempien leikillisten kohtaamisten saavuttamiseksi. Leikillisiä kohtaamia ylläpitääkseen aikuinen suuntautuu lasten leikkialoitteisiin ”joo ja”-responssein. Aikuinen toisin sanoen hyväksyy lasten leikkialoitteita (”joo” rakentaa yhteistä ymmärrystä leikillisestä kohtaamisesta) ja kehittää niitä eteenpäin (”ja” turvaa leikillisen kohtaamisen jatkumisen). Leikin pitkäkestoisuuden tukemista on tarkasteltu myös yksittäisiä leikillisiä kohtaamia laajempien toimintajaksojen näkökulmasta erityisesti yli 3-vuotiaita lapsia käsittelevissä tutkimuksissa. Siraj-Blatchford (2009) osoittaa, että aikuisen osallistuminen leikillisten kohtaamisten rakentamiseen ja ylläpitämiseen voi toteutua myös kasautuvasti niin, että aikuinen palaa saman leikillisen kohtaamisen teemoihin ja sisältöihin lasten kanssa yhä uudelleen esimerkiksi päiväkotipäivän aikana tai useampien päivien aikana. Taaperotutkimuksissa tällaisista kohtaamisten kasautuvuutta tavoittelevista pedagogisista käytänteistä on hyvin vähän kuvauksia.

Jungin (2011; 2013) tutkimukset tarkastelevat aikuisen leikkiin osallistumista päiväkodin aloituksen ja aikuisen ja lapsen välisen suhteen rakentamisen näkökulmista. Jung esittää (2011), että leikkikumppanin roolissa aikuinen voi tukea taaperoita kohtaamaan päiväkodin aloitukseen liittyviä emotionaalisesti kuormittavia tilanteita. Esimerkiksi päiväkotiin tulotilanteissa aikuinen voi rakentaa leikillisyydellään emotionaalisia siirtymiä lapsen eroahdistuksen ilmauksista kohti leikillistä kohtaamista. Jungin (2013) tutkimukset osoittavat myös, että aikuiset tyypillisesti siirtyvät leikin havainnoinnista ja sanallistamisesta kohti aktiivisempia osallistumisen rooleja rakentaessaan suhdettaan taaperoryhmän uusiin lapsiin. Kun suhde on vahvistunut aikuisen ja lapsen kahdenvälisissä leikillisissä kohtaamisissa, aikuiset alkavat suuntautua monen osallistujan välisten leikillisten kohtaamisten rakentamiseen. Tässä vaiheessa aikuisen leikkiin liittyvien roolien kerroksellisuus tulee selvemmin näkyväksi ja nopeat siirtymät roolista toiseen ovat yhä yleisempiä. Jungin (2011; 2013) toteuttamaan neljän kuukauden seurantajaksoon, havaintomuistiinpanoihin ja aikuisten haastatteluihin pohjautuvat tutkimustulokset syventävät ymmärrystä aikuisen roolin dynaamisuudesta, mutta jättävät avoimeksi sen, miten aikuinen konkreettisesti rakentaa roolisiirtymiä ja roolien kerroksellisuutta vuorovaikutukseen. Tämän selvittämiseen tarvittaisiin videohavainnointiin pohjautuvia tutkimusasetelmia.

Batemanin (2015) videohavainnointitutkimuksen pohjalta tuotetut mikrovuorovaikutusanalyysit syventävät ymmärrystä leikillisten kohtaamisten rakentamiseen ja ylläpitämiseen liittyvistä roolisiirtymistä ja roolien kerroksellisuudesta. Tutkimustulokset osoittavat, että leikillisiä kohtaamisia rakentaessaan ja ylläpitäessään aikuinen suuntautuu yhteisen ymmärryksen rakentamiseen osallistujien välille. Aikuinen sanallistaa leikillisen kohtaamisen tapahtumia, leikkirooleja ja lasten kehollisia leikkivuoroja rakentaakseen yhteistä ymmärrystä ja liittääkseen uusia osallistujia leikilliseen kohtaamiseen (Mts. 43–45). Leikkiin osallistumalla aikuinen voi vahvistaa myös lasten keskinäistä vuorovaikutusta (Mts. 45). Kohtaamisia ylläpitääkseen aikuinen suuntautuu toistamaan ja kehittämällä eteenpäin myös omia leikki-ideoitaan, jos lapsilta ei tule uusia leikki-ideoita vuorovaikutuksen jatkumisen turvaamiseksi (Mts. 44). Batemanin (2015) tutkimus vahvistaa, että leikillisten kohtaamisten rakentamisessa ja ylläpitämisessä aikuisten ja lasten välinen kehollinen vuorovaikutus on keskeisessä asemassa. Erityisesti taaperoihin kohdistuvan varhaiskasvatuksen leikitutkimuksen yhdeksi painopisteeksi tulisi-kin nostaa sellainen vuorovaikutustutkimus, joka pyrkii representoimaan kehollista vuorovaikutusta esimerkiksi piirroskuvien tai videonauhoista poimittujen kuvakaappausten välityksellä (Kidwell, 2005; Bergnehr & Cekaite, 2018; Cekaite & Holm Kvist, 2017; Kultti, 2015). Tällainen tutkimus voisi entisestään syventää ymmärrystä leikillisten kohtaamisten arkisesta rakentumisesta ja aikuisen roolista sekä vastata myös laajemmin vuorovaikutustutkimuksen kasvavaan kiinnostukseen kehollisen vuorovaikutuksen jäsentyneisyydestä (vuorovaikutustutkimuksen kehollinen käänne, engl. *embodied turn*, Nevile, 2015). Kolmas tutkimustehtäväni on suunniteltu vastaamaan näihin tiedontarpeisiin.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa luon aluksi karkean yleiskatsauksen tutkimukseni kulkuun ja rakenteeseen. Sitten esittelen tutkimukseni keskeiset menetelmälliset lähtökohdat. Jatkan syventymällä aineistonkeruun, tutkimusaiheen valikoitumisen ja aineiston analyysin kuvaamiseen. Lopuksi tarkastelen tutkimukseni toteutumista osatutkimuksittain, etnografista taustaa vasten sekä eettisten valintojen näkökulmasta.

Luvussa kuvaan tutkimukseni toteuttamisen vaiheita yksityiskohtaisesti, sillä katson kuvauksilla olevan pedagogista arvoa. Varhaiskasvatuksen tutkimusalalla keskustelunanalyysin soveltaminen taaperoryhmien tutkimiseen on vielä hyvin marginaalinen suuntaus (Bateman, 2015; 2017; Gunnarsdottir & Bateman, 2017). On tärkeä dokumentoida tutkimuksen tekemiseen liittyviä valintoja tarkasti, jotta menetelmä voisi saada kontekstispesifejä sovelluksia, jotka vastaavat pienten lasten ryhmämuotoisen toiminnan tutkimusperustaisiin tiedontarpeisiin (Kidwell, 2012). Lopulta itse tutkimukset antavat muodon ja hahmon sille, miten varhaiskasvatuksen taaperoryhmien tutkimus ottaa käyttöönsä keskustelunanalyttisen menetelmän ja siihen kytkeytyvän teorian vuorovaikutuksen jäsentymisestä.

3.1 Tutkimuksen kulku ja rakenne

Tutkimukseni koostuu varhaiskasvatuksen taaperoryhmän leikillisten kohtaamisten keskustelunanalyttisestä tutkimuksesta, jonka pohjana on 150 tunnin videoaineistovaranto. Olen kerännyt aineiston itse vuosien 2015–2016 aikana yhdestä kunnallisesta taaperoryhmästä. Ryhmässä toimi tutkimusenteko hetkellä yksi varhaiskasvatuksen opettaja, kaksi lastenhoitajaa ja avustaja yhdelle erityistä tukea tarvitsevalle lapselle. Lapsia ryhmässä oli 13 ja he olivat kaikki alle 3-vuotiaita. Taulukko 1. toimii karttana koko tutkimusprosessin kulun ja rakenteen hahmottamiseksi.

Taulukko 1. Tutkimuksen kulku ja rakenne

Esivalmistelu-jakso (Syksy 2015)	Harkinnanvarainen tutkimuskontekstin valinta Leikillisten kohtaamisten näkökulmasta rikkaan tutkimuskontekstin valitseminen.
Pilottitutkimus (Kevät 2015)	Tutkimusasetelman testaaminen ja esiymmärryksen rakentaminen Neljän kokonaisen päiväkotipäivän havainnointi ja videokuvaus valitussa taaperoryhmässä.
Tutkimuksen ensimmäinen vaihe:	Tutkimuslupien hakeminen (Tammikuu 2016)
	Lyhyet vierailut taaperoryhmään (Tammikuu 2016) n= 3 aamupäivää, n. 30 min–2h/ päivä.
	Intensiivinen aineistonkeruu (Helmikuu 2016) n=20 päivää, n. 8–9 h/ päivä.
Tutkimuksen toinen vaihe:	Seurantajakso (Maalis-Kesäkuu 2016) n=14 päivää, 6–7h/päivä.
Ensisijainen tutkimus-aineisto	Videoaineistovaranto 150 tuntia videoaineistoa lasten keskinäisestä sekä aikuisten ja lasten välisestä arkisesta vuorovaikutuksesta taaperoryhmässä.
Etnografinen tausta-aineisto	1) Kokonaisten päiväkotipäivien havainnointi (yli 300h havainnointia, havainnointimuistiinpanot) 2) Informaalit keskustelut ja datasessiot (n=5 sessiota) taaperoryhmän aikuisten kanssa 3) Leikillisten kohtaamisten tiheä kuvaaminen kokonaisten päiväkotipäivien ja neljän kuukauden aineistonkeruujakson näkökulmasta
Aineiston analyysi (2016–2019)	Keskustelunanalyysi metodina 1) Aineiston motivoimaton tarkastelu ja datasessiot tiedeyhteisössä 2) Tutkimusaiheen valitseminen ja analyttisten käsitteiden täsmentäminen 3) Aineistoesimerkkien multimodaalinen ja sekventiaalinen analyysi 4) Aineistokokoelmien rakentaminen ja analysoiminen
Artikkelit (2018–2019)	I Leikkiihteyden rakentaminen taaperoryhmässä: Aikuisen aktiivinen osallistuminen leikkiin (2018)
	II Leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttaminen aikuisten ja taaperoiden välisessä leikissä (2018)
	III Leikkiihteyden rakentaminen ja ylläpitäminen taaperoiden vertaisryhmässä (2019)
	IV Leikki aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa: Institutionaalinen vuorovaikutus ja pedagogiset käytänteet taaperoryhmässä (2019)
Tutkimus-tehtävät (2018–2019)	Tutkimustehtävä I selvittää, miten monen osallistujan leikillisiä kohtaamisia voidaan tunnistaa.
	Tutkimustehtävä II kuvaa, miten monen osallistujan leikilliset kohtaamiset rakentuvat.
	Tutkimustehtävä III tarkastelee, millainen on aikuisen rooli monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rakentamisessa ja ylläpitämisessä.

Väitöstutkimustani edelsi esivalmistelujakso, jonka aikana olen Helsingin yliopiston silloisessa Lasso-tutkimusryhmässä toimiessani tarkastellut eri taaperoryhmissä kuvattuja n. 20–30 minuutin mittaisia videonauhoituksia ja analysoinut aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta erilaisin analyysimenetelmin (aikuisten ja lasten sitoutuneisuus toimintaan, ks. esim. Kalliala, 2008). Näiden nauhoitusten

tarkastelun pohjalta minun oli mahdollista löytää oman tutkimukseni kontekstiksi taaperoryhmä, jossa aikuisten ja lasten välisiä leikillisiä kohtaamisia oli havaittavissa runsaasti arjen eri tilanteissa (vrt. Lobman, 2006). Tutkimuskontekstin harkinnanvarainen valinta oli tutkimusaiheeni näkökulmasta merkittävä, sillä se turvasi riittävän rikkaan ja monipuolisen aineiston tutkimustehtävieni ratkaisemiseksi (engl. *purposeful sampling/ intensity sampling*, Patton, 1990). Leikillisten kohtaamisten rakentumisesta taaperoryhmissä on lähtökohtaisesti hyvin vähän tutkimusta, erityisesti aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen kontekstissa. On tärkeä tarkastella kohtaamisten rakentumista sellaisessa ympäristössä, jossa niitä esiintyy useasti, tiheästi ja toistuvasti, jotta voidaan rakentaa perusymmärrystä ilmiöstä.

Tutkimusasetelman pilotointivaiheessa testasin kokopäiväistä havainnointia (n. 8–10h/päivä) valikoidussa taaperoryhmässä neljän päivän ajan. Havainnoin ja videokuvaan vuorovaikutusta yhden aikuisen, yhden lapsen ja leikkivuorovaikutuksen näkökulmista etsien tarkoituksenmukaista aineistonkeruumenetelmää. Pilottitutkimuksen tavoitteena oli myös rakentaa esiymmärrystä tutkimuskohteesta ja siitä, missä ja milloin leikillisiä kohtaamisia rakentuu päiväkotipäivän aikana. Syntynyt esiymmärrys helpotti väitöskirjan tutkimusasetelman yksityiskohtien suunnittelua.

Väitöskirjatutkimuksen käynnistin tutkimussuunnitelman kirjoittamisella vuoden 2015 lopussa. Tässä vaiheessa kuvasin taaperoryhmän varhaiskasvatuksen opettajalle suullisesti tutkimukseni tavoitteita, toteutustapoja sekä sitä, miksi tutkimuksen tekeminen olisi tärkeää ja merkityksellistä. Opettaja otti tutkimuksen puheeksi varhaiskasvatusyksikön johtajan, työyhteisön ja työtiiminsä kanssa. Kun nämä osapuolet olivat antaneet alustavan suostumuksensa tutkimukselle, hain tutkimuksen toteuttamiseen lupaa Helsingin kaupungin silloiselta varhaiskasvatusvirastolta. Tämän jälkeen ryhmän opettaja jakoi vanhemmille tutkimukseen osallistumista koskevan saatekirjeen ja suostumuslomakkeen sekä täsmensi suullisesti tutkimuksen tarkoitusta ja merkitystä. Kaikki vanhemmat antoivat suostumuksensa tutkimukseen ja lastensa videokuvaamiseen.

Tutkimukseni aineiston keruun aloitin lyhyillä vierailukäynneillä, joiden tavoitteena oli antaa lapsille ja aikuisille mahdollisuus totuttautua läsnäolooni ja videokuvaamiseen. Vierailukäyntejä seurasi kuukauden intensiivinen aineistonkeruujakso ja kolmen kuukauden seurantajakso. Intensiivisen aineistonkeruujakson aikana vietin taaperoryhmässä kokonaisia päiväkotipäiviä. Seurantajakson aikana jatkoin havainnointia ja videokuvaamista kerran viikossa toimintakauden loppuun asti. Tässä vaiheessa lopetin havainnointipäivät lasten siirtyessä iltapäiväulkoiluun, koska niiden aikana esiintyi aikaisempien havaintojeni mukaan hyvin vähän monen osallistujan välisiä leikillisiä kohtaamisia. Lopetin aineiston keruun kesäkuun alussa 2016, kun varhaiskasvatusyksikkö supisti toimintaansa kesäajaksi ja ryhmärakenteissa tapahtui muutoksia lasten ja henkilökunnan kesälomien vuoksi.

3.2 Keskustelunanalyysi menetelmänä ja teoriana

Keskustelunanalyysillä tarkoitetaan aineistolähtöistä, laadullista tutkimusmenetelmää ja vuorovaikutuksen jäsentymistä kuvaavaa teoriaa (Heritage, 2008; Psathas, 1995; Sidnell, 2010; Stevanovic & Lindholm, 2016). Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa ensisijaisena tutkimusaineistona on arkisista vuorovaikutustilanteista tuotettu ääni- tai videoaineisto, jonka analyysihin tutkimustulokset perustuvat (Heath, Hindmarsh & Luff, 2010).

Keskustelunanalyysin lähtökohdat ja taustaoletukset

Tutkimukseni teoreettis-metodologinen perusta rakentuu teorian ja empirian tiiviille vuoropuhelulle. Jos ymmärrämme teorian käsitykseksi siitä, miten asiat toimivat, rakentuvat ja ovat suhteessa toisiinsa (Shoemaker, Tankard & Lasorsam, 2004), ei tiukastikaan aineistolähtöinen, videoaineistoon pohjautuva tutkimusmenetelmä ole koskaan irti teoriasta ja teoreettisista käsitteistä (Billig, 1999). Siksi on tärkeää rakentaa ymmärrystä keskustelunanalyttiseen tutkimusperinteeseen kiinnittyvistä taustaolettamuksista (Forrester, 2017).

Keskustelunanalyysin juuret ovat mikrososiologisissa lähestymistavoissa (Maynard, 2012). Mikrososiologian keskeisiä tarkastelukohteita ovat arkielämän jäsenyisyys ja säännönmukaisuudet sekä kasvokkaiseen vuorovaikutukseen osallistuvien henkilöiden suuntautuminen ja tavat ymmärtää, tulkita ja ylläpitää vuorovaikutusta (esim. Garfinkel, 1967; Goffman, 1961; Sacks, 1967; Schegloff, 1968). Keskustelunanalyttinen tutkimus pyrkii selvittämään, "kuinka vuorovaikutuksen osallistujat keskinäisessä vuorovaikutuksessaan koordinoivat yhteistä toimintaansa" (Lindholm, Stevanovic & Peräkylä, 2016, 17). Tämä yhteistoiminnallinen koordinointi pohjaa osallistujien jakamaan ja rakentamaan yhteiseen ymmärrykseen eli intersubjektiivisuuteen (Heritage, 2008; Sidnell, 2014).

Keskustelunanalyysissä oletetaan, että yhteistä ymmärrystä rakennetaan ja ylläpidetään kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa puheen ja kehollisten toimintojen välityksellä, ja että tässä rakentumisprosessissa on löydettävissä säännönmukaisuuksia (Atkinson & Heritage, 1984). Keskustelunanalyysi on alkujaan keskittynyt nimensä mukaisesti kielelliseen keskusteluun, eli puhetoimintoihin vuorovaikutuksessa (engl. *talk-in-interaction*). Nimitys on nykypäivänä hieman harhaanjohtava, sillä puhe ja kielellinen keskustelu eivät ole ainoita ja itsearvoisia rakenteina analyysin keskiössä (Psathas, 1995). Perimmäisenä tavoitteena on aina ymmärtää sosiaalisten toimintojen rakentumista ja jäsentymistä vuorovaikutuksessa. Tästä syystä menetelmää voidaan soveltaa myös esimerkiksi varhaiskasvatuksen taaperoryhmän tutkimiseen (Kidwell, 2012).

Perimmäinen tutkimustani ohjaava kysymys on, miten aikuiset ja lapset keskinäisessä vuorovaikutuksessaan koordinoivat leikillisiä kohtaamisiaan ja rakentavat yhteistä ymmärrystä. Yhteistä ymmärrystä rakennetaan sosiaalisessa vuorovai-

kutuksessa hetki hetkeltä, eli se on aina välitön, muuttuva ja paikallinen ilmiö (Heritage, 2008). Yhteinen ymmärrys edellyttää kohtaamisen osapuolilta yhteistyötä. Kohtaamisessa osallistujat pyrkivät tuottamaan toisilleen yhteisesti ymmärrettäviä viestejä ja sovittamaan toimintansa yhteen. Osallistujat havainnoivat ja tulkitsevat toistensa puhetta, kehoa ja liikettä jatkuvasti. Samalla he tarkkailevat myös ymmärryksen tilaa. Yhteisen ymmärryksen ongelmat heijastuvat osallistujien väliseen vuorovaikutukseen, ja niihin pyritään vaikuttamaan korjaavasti (esim. Schegloff, 2007; Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977; Stevanovic & Lindholm, 2016). Väitöstutkimuksessani tarkastelen, millaisilla keinoilla yhteistä ymmärrystä rakennetaan, ylläpidetään ja korjataan taaperoryhmän monen osallistujan leikkisissä kohtaamisissa.

Keskustelunanalyysin soveltaminen

Varhaiskasvatuksen taaperoryhmän vuorovaikutuksen tutkiminen keskustelunanalyysillä on lähtökohtaisesti aina soveltavaa keskustelunanalyysiä. Ensinnäkin siitä syystä, että taaperoryhmä on institutionaalinen vuorovaikutuskonteksti (engl. *institutional applied CA*, Antaki, 2011) ja toiseksi, koska analyysi pohjautuu ensisijaisesti esikielellisten vuorovaikutuksen rakenteiden tarkastelulle.

Institutionaalisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan vuorovaikutusta, jossa vähintään yksi osallistuja toimii ammatillisessa roolissa ja jossa vuorovaikutuksella on myös osallistujien institutionaaliin rooleihin liittyviä tavoitteita (Arminen, 2005; Drew & Heritage, 1992; Heritage & Clayman, 2010). Varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä aikuisia voidaan pitää vastuullisina siitä, että vuorovaikutuksessa suuntaudutaan institutionaaliin tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen. Tutkimuksessani oletan aikaisempaan varhaiskasvatuksen leikkitutkimukseen pohjaten, että yksi keskeinen aikuisen institutionaalinen tavoite taaperoryhmässä kytkeytyy leikkisten kohtaamisten rakentamiseen ja ylläpitämiseen (ks. tutkimustehtävä III). Samaan aikaan oletan, että tämän institutionaalisen tavoitteen toteuttamista tulee tarkastella yhteisenä vuorovaikutuksellisenä saavutuksena kaikkien osallistujien kesken (Drew & Heritage 1992), niin lasten keskinäisessä kuin aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa.

Pienten lasten esikielellisen vuorovaikutuksen analyysi ei voi suoraviivaisesti pohjautua perinteiseen keskustelunanalyysiin, eli kielellisen vuorovaikutuksen perusrakenteiden, kuten vuorottelujäsennyksen, sekvenssijäsennyksen ja korjausjäsennyksen tarkastelulle (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974; Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977; Schegloff, 2007). Näitä perusjäsennyksiä koskevan teoreettisen tiedon avulla ei voida tulkita ja selittää lasten keskinäisen ja aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen rakentumista. Pienten lasten tavat ja taidot olla vuorovaikutuksessa eroavat muun muassa vuorovaikutuksen ajoituksen, refleksiivisyyden sekä sosiaalisen normiston tuntemuksen ja noudattamisen osalta aikuisten tavoista ja

taidoista (Casillas, Bobb & Clark, 2016; Forrester, 2015; 2017; Stivers, Sidnell & Bergen, 2018; Wootton, 1997).

Taaperotutkimuksissa tarkastelun keskiöön on asetettava kielellisen kommunikaation ja jaetun tarkkaavaisuuden toimintojen eli toissijaisen intersubjektiivisuuden rinnalla kiinteästi ensisijaisen intersubjektiivisuuden jäsentyneisyys (Trevvarthen, 1979; 2011). Ensisijaisen intersubjektiivisuuden ulottuvuuksia ovat muun muassa kehollisen läsnäolon, toiseen ja itseen suuntautumisen sekä tunnetasoisien myötäelämisen rakentuminen vuorovaikutuksessa. Analyysin pohjalta syntyneitä havaintoja tulee tarkastella ensisijaisesti suhteessa pienten lasten arkisen vuorovaikutuksen jäsentymistä koskevaan kasautuneeseen tutkimustietoon (Kidwell, 2012).

Vuorovaikutuksen jäsentyneisyyttä koskevat oletukset

Taaperoryhmässä lasten keskinäinen ja aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus voi leikillisessä kohtaamisessa rakentua kielelliseksi keskusteluksi, esikielelliseksi keskusteluksi tai näiden kahden kerrokselliseksi yhdistelmäksi. Keskustelunanalyysi kohdistuu tällöin kielellisen keskustelun rinnalla vahvasti *proto-* eli esikielellisiin keskusteluihin (Kidwell, 2012). Täsmällisemmin voisikin puhua *proto-keskustelunanalyysistä*. Vuorovaikutustutkimuksissa protokeskusteluiksi on alun perin nimetty vanhemman ja vauvan välisiä tunnepitoisia ja rytmisiä ääntelyiden, katseiden, eleiden ja liikkeiden vuorottelurakenteita (Bateson, 1975; Bruner, 1983; Ferguson, 1977; Lisina, 1986; Snow, 1994; Stern, 1985; Trevvarthen, 1979). Viimeaikainen vuorovaikutustutkimus on kuitenkin osoittanut, että esimerkiksi kouluikäisten lasten vertaisvuorovaikutukseen rakentuu protokeskustelun kaltaisia keskustelujaksoja erityisesti leikillisten kohtaamisten aikana (Hoey ym., 2018).

Tutkimuksessani ymmärrän protokeskustelut laajemmin sekä lasten keskinäisiksi että aikuisten ja lasten välisiksi esikielellisiksi keskusteluiksi, joissa eleiden, ilmeiden, katseiden, kehon liikkeiden, ääntelyiden ja lyhyiden sanojen (esim. *oho, vii:h, voih, oh, jahas, a::h*) välityksellä rakennetaan ja ylläpidetään vastavuoroista ja vahvasti tunnepitoista yhteyttä ja yhteisymmärrystä osallistujien välillä. Protokeskusteluilla en viittaa pienten lasten epätäydelliseen kielelliseen kompetenssiin, vaan pienille lapsille ja heidän kanssaan keskusteleville aikuisille luontaiseen, sellaisenaan täydelliseen tapaan keskustella. Huomionarvoista on ymmärtää, että varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä protokeskustelut ja kielelliset keskustelut voivat toteutua kerroksellisesti aikuisten ja lasten välisessä tai lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

Leikillisissä kohtaamisissa keholliset ja kielelliset toiminnot voivat rakentua synkronisesti eli samanaikaisesti tai sekventiaalisesti eli peräkkäisesti. Monet kehollisen toiminnan muodot, kuten eleet, ilmeet ja kehon liikkeet, ovat synkronisesti rakentuneita, ja erityisen vahvasti ne ovat yhteydessä emotionaaliseen keholliseen ilmaisuun ja tunnetasoisien myötäelämisen osoittamiseen (Stevanovic & Peräkylä, 2015). Aikaisempi taaperotutkimus osoittaa, että pienet lapset suuntautuvat kehol-

liseen synkroniaan rakentaessaan leikillisiä kohtaamisia taaperoryhmässä (esim. samanaikainen juokseminen, hyppiminen, kaatuminen ja nauraminen, Løkken, 2000a; 2000b; 2009). Sekventiaalisesti rakentuneissa vuorovaikutustilanteissa osallistujat tekevät asioita vuorotellen tai tiukasti limittäin niin, että edellisen toiminnon ja sitä seuraavan toiminnon väliin ei jää taukoa. Sekventiaalinen jäsenytyminen on ominaista erityisesti kielellisille keskusteluille ja aikuisten ja lasten välisille protokeskusteluille, joissa lapsi vastaa aikuisen kielellisiin vuoroihin keuhollisesti joko äänтелеillä tai elein ja ilmein. Yksittäiset aikuisten tai lasten toiminnot voivat olla myös kerroksellisia siten, että niissä on sekä synkronisesti että sekventiaalisesti rakentuneita ulottuvuuksia.

3.3 Aineiston keruu ja tutkijan rooli

Aiempaan varhaiskasvatuksen leikkitutkimukseen perustuen oletin, että taaperoryhmän vuorovaikutukseen voi rakentua leikillisiä kohtaamisia milloin ja missä vain päiväkotipäivien aikana (esim. ohjatut piiritilanteet ja toimintatuokioidet, Lobman, 2003; 2006; vapaa leikki ja ulkoilutilanteet, Bateman, 2015; perushoidolliset tilanteet, Pramling Samuelsson & Johansson, 2006; 2009; Strandell, 1997). Tämä taustaolettaus ohjasi aineiston keruun suunnittelua ja toteuttamista.

Kokonaisten päiväkotipäivien havainnointi

Aineistonkeruupäivinä (n=38) havainnoin taaperoryhmän toimintaa kokonaisen päiväkotipäivän ajan kerrallaan (n= yli 300 h havainnointia). Ensimmäisen aineistonkeruukuukauden aikana havainnoin toimintaa joka päivä (n=20 päivää). Tarkoitukseni oli tuottaa aineistoa leikillisten kohtaamisten *arkisesta*, eli päivittäisestä rakentumisesta. Kokonaisia päiväkotipäiviä (n. 8–9 h/ päivä) havainnoin, koska tavoittelin mahdollisimman moniulotteista ymmärrystä leikillisistä kohtaamisista arjen erilaisissa tilanteissa.

Havainnointipäiviin orientoiduin seuraavilla kysymyksillä: ”Mitä tapahtuu? Onko toiminnassa leikillisyyttä?” Havainnoidessani en tehnyt systemaattisia havainnointimuistiinpanoja vaan pitelin videokameraa kädessäni valmiina. Ajoittain kirjasin yksittäisiä avainsanoja tai huomioita havainnointivihkoon (1x A5-kokoinen ruutuvihko, yht. 125 sivua muistiinpanoja). Systemaattiset havainnointimuistiinpanot eivät olleet tarpeellisia, koska tutkimukseni ensisijainen aineisto pohjautui havainnointipäivien aikana tuotettuun videoaineistoon (n=150 h).

On selvää, että varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä leikillisiä kohtaamisia rakentuu samanaikaisesti eri tiloissa, koska toiminta jakautuu päivittäin useisiin erillisiin tiloihin, huoneisiin ja pienryhmiin. Mistä voi siis tietää, mitä kohtaamisista seurata ja minkä jättää nauhoituksen ulkopuolelle? Kohtaamisten samanaikaisuuden problematiikkaan vastatakseni rakensin tutkimusasetelmaani yhdeksi

havainnointia ja videokuvaamista jäsentäväksi rakenteeksi kolmen, taaperoryhmässä vasta aloittaneen fokuslapsen systemaattisen seuraamisen ja näiden lasten hoitovuorojen mukaan kulkemisen. Saavuin päiväkotiin hieman ennen kuin ensimmäinen kolmesta lapsesta saapui ja lähdin vasta kun viimeinen heistä oli haettu. Fokuslasten seuraaminen toi struktuuria havainnointiin ja videokuvaamiseen.

Vuorovaikutuksen ulkopuolinen tarkkailu ja videokuvaus

Aineiston keruuni noudattelee Mardi Kidwellin (2005; 2009) taaperoryhmissä toteuttamia videokuvauksen käytänteitä. Keräsin tutkimusaineiston itse, yhtä kannettavaa videokameraa käyttämällä. Pääsääntöisesti kuvasin vuorovaikutusta taaperoiden tasolta lattialla istuen tai kyykistyneenä. Kuvaustilanteissa asetuin johdonmukaisesti *ulkopuolisen tarkkailijan rooliin* (Kalliala, 2008; Løkken, 2011). Käytännössä tämä tarkoitti asettumista kohtaamisten ulkokehälle. Hakeuduin seinien läheisyyteen ja nurkkiin, välttelin vuorovaikutukseen aktiivisesti kutsuvia katsekontakteja sekä pyrin tietoisesti rakentamaan mahdollisimman kokonaisvaltaista vuorovaikutuksellista äänettömyyttä ja hiljaisuutta suhteessa lapsiin ja aikuisiin. Tummat, yksiväriset vaateet, koruttomuus, hiipivät siirtymät ja villasukat vaimentamassa liikkumisen ääniä tilassa viestittivät ulkopuolisen tarkkailijan rooliin sopivasta kehollisesta läsnäolosta ja ulkoasusta.

Ulkopuolisen tarkkailijan rooli mahdollisti taaperoryhmän *arkisen* vuorovaikutuksen videokuvaamisen. Tutkimukseni videoaineistoksi taltioitui leikkilisiä kohtaamisia, jotka olisivat tapahtuneet tutkimusasetelmasta riippumatta joka tapauksessa osana taaperoryhmän arjen toimintaa. Jos olisin valinnut osallistuvan havainnoinnin ja suuntautunut vuorovaikutukseen ja leikkilisiin kohtaamisiin aktiivisena leikkikumppanina, ei aineistoni olisi tuottanut kuvaa arkisesta vuorovaikutuksesta. Aktiivinen osallistumiseni olisi muuttanut muun muassa taaperoryhmän aikuisten ja lasten välistä normaalia suhdelukua. Erityisesti taaperoryhmissä ryhmäkoon ja aikuisten ja lasten välisen suhdeluvun merkityksen on todettu olevan suuri vuorovaikutuksen rakentumisen näkökulmasta (Dalli ym., 2011). Tästä voidaan tulkita, että tutkijan positiolla ja osallistumisen aktiivisuudella suhteessa tutkittaviin on merkittävä vaikutus siihen, mitä tutkimuksissa aineiston perusteella voidaan argumentoida vuorovaikutuksen arkisesta rakentumisesta.

Keskustelunanalyttisissä luokkahuonetutkimuksissa on raportoitu hyvinkin aktiivista osallistumista tutkijan toimesta, vaikka argumentit on rakennettu arkisen vuorovaikutuksen vaateeseen nojaten (esim. Johnson, 2017). Poikkeamia ulkopuolisen tarkkailijan roolista tai siirtymiä aktiiviseen osallistumiseen ei ole tutkimuksissa avattu riittävän täsmällisesti. Vastatakseni tähän tutkijan roolia koskevaan kehittämistarpeeseen, olen luvuissa 3.4 ja 3.9 pyrkinyt kirjoittamaan auki ulkopuolisen tarkkailijan roolia koskevat poikkeamat ja niihin sisältyvät seuraukset vuorovaikutuksen rakentumiselle (vrt. Butler, 2008; Kalliala, 2008).

Videokuvauksen kohteena leikilliset kohtaamiset, fokuslapset ja koko ryhmä

Osatutkimusteni (Artikkelit I–IV) metodiosuuksissa en ole sanamäärärajoitusten vuoksi onnistunut kuvaamaan monitasoista ja hierarkkista videokuvauksen käytäntöäni riittävän täsmällisesti ja yhdenmukaisesti. Artikkeleissa kuvaus typistyi ilmaisuun ”vuorovaikutusta videokuvattiin aina, kun siinä havaittiin olevan leikkilisyyttä osallistujien välillä”. Yhteenvedo-osa selventää ja täsmentää toteutunutta kuvauksen käytäntöä.

Videokuvauksen kohteena oli tilanteesta riippuen joko fokuslapset, koko taaperoryhmä tai leikilliset kohtaamiset. Fokuslapsia kuvasin systemaattisesti päiväkotiin tulo- ja lähtemistilanteissa sekä siirtymissä vapaan leikin tilanteisiin, ohjattuihin tuokioihin, ulkoiluihin, ruokailutilanteisiin ja päivälevolle. Koko taaperoryhmää kuvasin systemaattisesti päivittäisissä koko ryhmän piirtilanteissa. Kuvasin systemaattisesti myös viikoittaiset pienryhmätuokiot liikuntasalissa ja ryhmätiloissa. Leikillisten kohtaamisten näkökulmasta kuvauksen kohteena rakentui hierarkkisesti siten, että ensisijaisesti kuvasin aikuisten ja lasten välisiä leikillisiä kohtaamisia ja toissijaisesti lasten keskinäisiä leikillisiä kohtaamisia. Jos en havainnut leikillisiä kohtaamisia, havainnoin ja kuvasin pidempiä toimintajaksoja, joissa aikuiset ja lapset suuntautuivat toisiinsa. Ajoittain vapaan leikin tilanteissa kuvasin myös fokuslasteni yksin toteuttamaa toimintaa aikuisten tai toisten lasten läheisyydessä, jolloin pystyin taltioimaan mahdollisia siirtymiä leikillisiin kohtaamisiin.

Pidempien toimintajaksojen kuvaaminen oli tutkimusaiheeni näkökulmasta metodologisesti merkityksellinen, sillä se mahdollisti paremmin kokonaisten leikillisten kohtaamisten taltioimisen. Pilottitutkimukseni osoitti, että leikillisiä kohtaamisia ja niihin siirtymistä on hyvin vaikeaa, miltei mahdotonta ennustaa etukäteen. Tällöin kohtaamisen aloittava leikkivuoro jää usein nauhoituksen ulottumattomiin. Silloin, kun tarkoituksellisesti kuvataan pidempiä toimintajaksoja, voidaan leikillisiin kohtaamisiin siirtymisetkin tavoittaa ja taltioida systemaattisemmin.

Huomion kiinnittäminen fokuslapsilähtöisesti auttoi videohavainnoinnin systematisoimisessa ja tyynnytti uteliasta ja tutkivaa mieltä, joka olisi halunnut dokumentoida kaiken mahdollisen ja kaikkialla. Fokuslapsilähtöisyys varmisti myös sen, että videoaineistoni sisälsi leikillisiä kohtaamisia, joissa taaperoryhmän nuorimmatkin lapset olivat osallisia. Pilottitutkimukseni osoitti, että jos videokuvauksen kohteeksi asetetaan yleisesti leikkivuorovaikutus ilman minkäänlaisia lapsikohdattavia reunaehtoja, tutkijan huomio kohdistuu usein ryhmän vanhempiin lapsiin. Näiden lasten leikkitaidot ovat kehittyneemmät (leikkivuorot sisältävät esim. enemmän kuvitteellisuutta) ja leikilliset kohtaamiset ovat sen vuoksi selvemmin tunnistettavissa vuorovaikutuksen virrasta kuvaushetkellä.

Aineiston keruun toteutumisen arviointia

Videoaineistoon pohjautuvissa leikitutkimuksissa on pohdittava, onko tuotettu videoaineisto riittävän tarkka representaatio kaikesta leikillisten kohtaamisten aikana tapahtuneesta vuorovaikutuksesta ja voidaanko sen pohjalta tehdä luotettavia havaintoja ja vuorovaikutusanalyysyjä. Keskustelunanalyttinen tutkimusperinne katsoo videoaineiston olevan ”riittävän hyvä todiste” (Sacks, 1984, 26) siitä, mitä ja miten leikillisissä kohtaamisissa on tapahtunut. Tiedostan, että havainnointipäivien aikana on tapahtunut paljon asioita, jotka eivät ole nauhoitukseen tallentuneet, mutta jotka saattaisivat olla merkityksellisiä nauhalle tallentuneiden leikillisten kohtaamisten tulkinnan näkökulmasta. Tämä rajoite ei tee nauhoitukselle tallentuneita kohtaamisia analyttisesti arvottomiksi. Päinvastoin, monen osallistujan leikillisiä kohtaamisia, jotka ovat tutkimukseni tarkastelun keskiössä, on tallentunut aineistoksi lukuisia, jokaiselta havainnointipäivältä vähintään yksi, joten tutkimusilmiöni tarkastelu ja luotettava analyysi nauhoitusten perusteella on mahdollista. Nauhoitusten perusteella voidaan esittää luotettavia argumentteja leikillisten kohtaamisten arkisesta rakentumisesta.

Enhkäpä merkittävimmiksi aineiston keruuseen liittyviksi varauksiksi voidaan nostaa ensinnäkin se, että varhaiskasvatuksen henkilökunta oli tietoinen tutkimusaiheesta ja toiseksi se, että tutkijana olin itse läsnä kuvaustilanteissa. On selvää, että varhaiskasvatusryhmän aikuiset, ollessaan tietoisia tutkimusaiheesta, saattoivat suuntautua leikillisiin kohtaamisiin normaalia aktiivisemmin ja käynnistää yhteisiä leikkejä lasten kanssa myös sellaisissa tilanteissa, joissa he eivät normaalisti leikillisesti kommunikoisi. Aikuiset nostivat informaaleissa keskusteluissamme tätä näkökulmaa esiin kuvaten, että ”totta kai sitä kokee olevansa jotenkin herkkänä leikille ja jotenkin intensiivisemmin läsnä, kun tietää, että se on tutkimuksen kohteena”.

Toinen varaus liittyy tutkijan läsnäoloon ja kädessä pidettävän kameran liikkeen tilassa. Tutkijan tarkkaavaisuuden suuntautumista ja kameran kohdistamista tiettyihin tilanteisiin voidaan pitää lähtökohtaisesti osallistujien havaitsemana ja potentiaalisesti heidän tarkkaavaisuutensa suuntaamista ohjaavana toimintana (Kidwell & Zimmerman, 2006; Mondada, 2006; 2012). Leikillisiin kohtaamisiin suuntautuva ja niitä lähestyvä tutkija saattaa vetää useamman lapsen ja aikuisen tarkkaavaisuuden joihinkin kohtaamisiin. Tämä voi johtaa siihen, että yhä useampi osallistuja liittyy leikilliseen kohtaamiseen. Saattaa rakentua tilanteita, joissa kahden osallistujan leikillisestä kohtaamisesta muodostuu monen osallistujan välinen kohtaaminen kameran ja tutkijan houkuttelevan vaikutuksen vuoksi. Tällaista vaikutusta välttääkseni, kuvasin myös fokuslasteni yksilöllistä toimintaa ja pidempitä toimintajaksoja aikuisten ja lasten välillä.

Edellä kuvaamiini varauksiin liittyen on huomioitava, että tutkimukseni tarkoituksena ei ollut tarkastella leikkitilanteiden päivittäisiä kestoja, määriä ja esiintymistiheyksiä, vaan tuottaa uutta tietoa monen osallistujan leikillisten kohtaamis-

ten tunnistamisesta, rakentumisesta sekä aikuisen roolista. Sen vuoksi aineiston mahdollinen vinouma, eli normaalia rikkaampi monen osallistujan leikillisten kohtaamisten kertymä, ei vaikuta merkittävästi tutkimustehtävien ratkaisemiseen.

3.4 Aikuisten ja lasten suuntautuminen aineiston keruuseen

Keskustelunanalyyttistä videotutkimusta käsittelevässä kirjallisuudessa kehoitetaan, että aineistonkeruuprosessia tarkasteltaisiin ja arvioitaisiin myös tutkimukseen osallistuvien henkilöiden perspektiivistä (Heath ym., 2010). Sen sijaan, että tutkija ottaa edellä mainitut seikat annettuina, esimerkiksi aiempaan tutkimuskirjallisuuteen viitaten, tulisi tutkimuksessa lähestyä näitä kysymyksiä myös empiirisesti. Oleellisia kysymyksiä ovat: Miten ja millaisissa erilaisissa tilanteissa tutkittavat suuntautuivat tutkijaan ja kuvaamiseen? Mitä tutkijaan suuntautumisesta seurasi käynnissä olevalle vuorovaikutukselle? Miten tutkija mahdollisesti muokkasi toimintaansa osallistujien häneen suuntaaman huomion perusteella?

Tutkimukseni ensimmäisinä kuvauspäivinä osa taaperoryhmän lapsista vetäytyi, näytti epävarmalta ja haki turvaa tutusta aikuisesta läsnä ollessani, kun pyrin pidättäytymään neutraali-ilmeisenä ja katsetta välttelevänä ulkopuolisena tarkkailijana. Lapset saattoivat esimerkiksi hieman hätääntyneesti poistua huoneesta, kun tulin sinne. Erityisesti näin kävi silloin, kun huoneessa ei ollut muita tuttuja aikuisia. Osa lapsista puolestaan lähestyi rohkeasti, yritti ottaa kontaktia ja puhutella minua ja tuoda syliini leluja. Myös osa aikuisista haki katseellaan hyväksyntää minulta kuvaamisen aikana. Nämä havainnot ohjasivat kysymään, miten voisin lievittää läsnäolostani ja kuvaamisesta aiheutuvaa epämukavuutta ja vähentää saamaani ylimääräistä huomiota. Päätin tässä vaiheessa lasten ikään (alle 3-vuotiaita lapsia), tutkimusjakson intensiivisyyteen (päivittäin, koko päivän ajan) ja pituuteen (4 kuukautta) sekä ennen kaikkea havaittuun epämukavuuteen pohjaten muovata ulkopuolisen tarkkailijan rooliani niin, että pystyin kasvonilmein osoittamaan lapsille, että olen turvallinen ja lapsiin yhteydessä oleva ihminen.

Kuvaustilanteissa annoin jatkossa kasvonilmeideni myötäelää ja peilata vuorovaikutustilanteita luonnollisella, mutta ei yli korostuneella tai vastavuoroisempaan kohtaamiseen kutsuvalla tavalla. Pyrin siis tiukasti ja tietoisesti edelleen pidättäytymään aktiivisemmasta osallistumisesta ja aloitteiden tekemisestä suhteessa lapsiin tai aikuisiin. Näin pystyin säilyttämään ulkopuolisen tarkkailijan roolini suhteessa tutkimuskohteeseeni eli leikillisten kohtaamisten rakentumiseen. Aiempi tutkimus osoittaa, että osallistujien tunnetilojen peilaus kasvonilmeiden välityksellä on osittain tiedostamatonta ja automaattista, eikä sitä voi tai tarvitse kokonaan eliminoida ulkopuolisen tarkkailun tilanteissa (Løkken, 2011). Päinvastoin, ylikorostunut neutraalius ja katsekontaktin välttely, joita aluksi tavoittelin, saattavat herättää

enemmän huomiota, koska ne ovat lähtökohtaisesti vieraita ja epätyypillisiä tapoja rakentaa ihmisten välistä kehollista läsnäoloa arkisissa tilanteissa (Goffman, 1963). Nämä näkökulmat antoivat varmuutta muokata ulkopuolisen tarkkailijan roolia tutkimuskontekstiini sopivaksi.

Myös vanhempien ja muiden ryhmien aikuisten kanssa rakentui tilanteita, joissa kohtaamiseen osallistumisesta käytiin edellisen kaltaisia neuvotteluja. Vanhemmat ja muiden ryhmien aikuiset suuntautuivat läsnäolooni kuvaustilanteissa tervehtimällä ohimennen päivän ensikohtaamisissa. Koin velvollisuudekseni jollakin tavalla vastata näihin tervehdyksiin, sillä huomiotta jättäminen olisi tuntunut luonnottomalta. Vastasin vanhempien tervehdyksiin kasvonilmeiden välityksellä (hymy tai vastaava suun asennon muutos, nyökkäys, silmien tervehtivä hidastettu sulkeminen ja avaaminen, äänetön ”hei”-sanon sanominen jne.). Hiljainen kehollinen tapani vastata tervehdyksiin vaimensi myös vanhempien tapoja tervehtiä ja tervehdimme lopulta pääasiassa sanattomasti ja äänettömästi. Näistä sanattomista tervehdyksistä muodostui monen vanhemman kanssa päivittäinen rituaali.

Videoaineistosta ja kuvaustilanteista voidaan todeta kokoavasti, että tarkkaavaisuuden suuntautumiset tutkijaan tai kameraan ovat ensimmäisiä kuvauspäiviä ja sanattomia tervehtimisrituaaleja lukuun ottamatta satunnaisia, lyhytkestoisia ja aineiston kokonaismäärään suhteutettuna hyvin harvinaisia. Tällaiset hyvin lyhytkestoiset hetket eivät sellaisenaan anna aihetta epäillä, että osallistujat olisivat alituisesti tietoisia kuvaamisesta ja että nämä hetket vaikuttaisivat koko aineiston laatuun (Heath ym., 2010, 48).

3.5 Aineiston motivoimaton tarkastelu ja tutkimusaiheen valinta

Keskustelunanalyysin keskeinen tutkimusaiheen valikoitumista koskeva periaate liittyy siihen, miten tutkija suuntautuu videoaineistoonsa ja miten tutkimustehtäviä ja -kysymyksiä lähdetään täsmentämään aineiston tarkastelun ensivaiheissa. Tämä vaihe tulisi olla mahdollisimman motivoimaton ja aineistolähtöinen (Psathas, 1995). Moniaakaan aineiston analyysin toteuttamisen kannalta hyödyllisiä käsitteitä ei voida määritellä etukäteen, vaan ne ikään kuin löydetään analyysin kuluessa aineiston ja analyttisen käsitteistön vuoropuhelun välityksellä (Heath ym., 2010). Analyysin fokuksessa tulisi ensisijaisesti olla ne sosiaaliset toiminnot ja asiat, joihin osallistujat vuorovaikutustilanteessa näkyvästi suuntautuvat, ja mitä he itse nostavat tilanteessa merkitykselliseksi ja oleelliseksi (Garfinkel, 1976). Aineistoesimerkkien toistuvalla ja esimerkki esimerkiltä etenevällä tarkastelulla on mahdollista tutkia vuorovaikutustilanteita eri osallistujien näkökulmista vuoro vuorolta sekä kohdentaa huomio vuorovaikutuksen yksityiskohtiin ja niiden merkitykseen, jolloin osallistujien suuntautumisesta voidaan rakentaa yhä syvällisempi ymmärrys.

Kokonaiskuvan rakentaminen aineistosta

Lähtiessäni tarkastelemaan tutkimusaineistoani ensimmäistä kertaa aineistonkeruujakson jälkeen, tavoitteenani oli rakentaa kokonaiskuvaa aineiston sisällöistä. Tässä vaiheessa muodostin koko videoaineistovarannosta (150h) karkean sisällysluettelon (engl. *content log*, Jordan & Henderson, 1995). Koostin sisällysluettelon excel-tiedostoksi, johon kirjasin kuvauksen ajankohdan, nauhoituksen keston, osallistujat, institutionaalisen toimintakehyksen (esim. vapaa leikki, siirtymä ulos jne.) sekä lyhyen kuvauksen tilanteesta. Merkitsin sisällysluetteloön tässä vaiheessa myös kaikki aikuisten ja lasten sekä lasten keskinäiset leikilliset kohtaamiset ilman sen tarkempaa analyttistä tarkastelukulmaa tai rajausta. Kirjasin leikillisten kohtaamisten alkamis- ja loppumisajat, leikillisen kohtaamisen muodon (kahden välinen/monen osallistujan välinen) sekä sisältöä kiteyttävän kuvauksen tai avainsanan.

Leikillisten kohtaamisten sisältöä kiteyttävät kuvaukset ja avainsanat olivat hyvin lyhyitä leikin objekteihin ja osallistujien käyttämään kieleen tukeutuvia sanallistuksia, kuten ”hei sil on paha mieli”-lammasleikki, ”haah, viu::”-taikaperhokset-leikki, ”raukka pieni”-Molla-Maija-leikki, ”missä se isi viipottaa”-puhelu isälle-leikki, ”haluun äitin syliin”-lohdutteluhetki leikillisten kohtaamisten välissä. Näistä avainsanoista muodostui kiteytyneitä kertomuksia nauhoituksille tallentuneista leikillisistä kohtaamisista ja osallistujien omista tavoista sanallistaa leikillisten kohtaamisten sisältöä. Avainsanat muodostivat myös tarkan, kontekstispesifin sanahakuuettelon, jonka avulla pääsin nopeasti palaamaan juuri tiettyjen kohtaamisten äärelle yhä uudelleen ja uudelleen. Leikillisten kohtaamisten rakentumisen kaksi eri muotoa ainutkertaisuus ja spontaanius ja toisaalta toistuvuus ja rituaalinomaisuus alkoivat tässä kohtaa hahmottua (Caillois, 1958/2001).

Katselin ja kuuntelin aineistovarantoni leikillisiä kohtaamisia useita kertoja, tein tarkkuudeltaan eritasoisia litteraatioita (luku 3.6) ja tiheitä sanallisia kuvauksia (luku 3.8) sekä poimin videoilta pysäytyskuvasarjoja merkityksellisistä hetkistä ja mielenkiintoisista osallistumisen muodoista ja niiden kehityskaarista (Kidwell, 2012). Nauhoituksia katsomalla yritin ymmärtää ja tavoittaa, mitä lapset ja aikuiset tekivät yhdessä (Levinson, 2012), miten he näitä yhteistoiminnallisia tekemisiään rakensivat ja muotoilivat (Drew, 2012) sekä mihin kohtaan vuorovaikutuksen kulua he yhteistoiminnallisia tekojaan ajoittivat (Robinson, 2012; Stivers, 2012).

Datasessiot

Merkittäviä tilanteita aineiston motivoimattoman tarkastelun oppimiselle ja teuttamiselle olivat keskusteluanalyttisessä tiedeyhteisössä käytävät ryhmämuotoiset aineiston analysointitilanteet eli datasessiot (Heath ym., 2010; Jordan & Hendersson, 1995; Sidnell, 2010; Stevanovic & Weiste, 2017; 2018). Näissä tapaamisissa pääsin katsomaan ja analysoimaan aineistoani yhdessä monitieteellisten

tutkijayhteisöjen kanssa (esim. sosiologia, kielitieteet, psykologia)². Datasessioissa opin analysointitekniikoita havainnoimalla osaavampia ja kokeneempia tutkijoita, sain varmistusta ja oikaisua omille aineistosta tehdyille litteraatioille ja pääsin koetelemaan aineistosta muodostamiani havaintoja ja tulkintoja sekä niiden pitävyyttä.

Tutkimusaiheen valinta

Vähitellen aineistosta alkoi hahmottua monen osallistujan leikillisiä kohtaamisia, jotka herättivät huomioni. Kiinnitin huomiota erityisesti kohtaamisten kompleksisuuteen (kielellisten keskustelujen ja protokeskustelujen kerroksellisuus), toistuvuuteen (päivittäin toistuva ilmiö), pitkäkestoisuuteen (leikillisistä kohtaamisista kasautui pitkäkestoisempia toimintajaksoja) sekä intensiteettiin (emotionaalinen intensiteetti ja myötäelävyys). Asetin nämä kohtaamiset systemaattisemman analyttisen tarkasteluni keskiöön. Tutkimustehtävät ja osatutkimusten tarkemmat tutkimuskysymykset muotoilin vasta aineiston motivoimattoman tarkastelun jälkeen. Ne muodostuivat vuoropuhelusta, jota rakensin empiirisen aineiston, leikillisiä kohtaamisia käsittelevän tutkimuskirjallisuuden ja vuorovaikutustutkimuksen analyttisen käsitteistön välille.

Motivoimattomaan tarkasteluun liittyviä varauksia

Merkittävin motivoimattomaan tarkasteluun ja tutkimusaiheen valikoitumiseen liittyvä varaus kytkeytyy siihen, että olen itse koulutukseltani varhaiskasvatuksen opettaja ja kasvatustieteen maisteri. Ymmärrän, että koulutettuna kasvatustieteilijänä tarkastelen tiedostamattani vuorovaikutusta koulutuksessa ja ammatillisessa työssä muovautuneiden käsitteiden ja vuorovaikutusideologioiden välityksellä.

Peräkylän ja Vehviläisen (2003) mukaan erilaisiin institutionaalisen vuorovaikutuksen muotoihin, joihin kasvatusta, opetus, hoito ja leikki varhaiskasvatuksessa kuuluvat, liittyy usein vuorovaikutusideologioita (engl. *stocks of interactional knowledge*). Toisin sanoen ammatillisia käsityksiä siitä, miten vuorovaikutus toteutuu tai miten sen tulisi toteutua. Leikkiin liittyvät vuorovaikutusideologiat voivat olla esimerkiksi vallalla olevia leikin teorioita (esim. leikki on lapsen johtava toiminta ja muodostaa lähikehityksen vyöhykkeen, Vygotsky, 1967; Hakkarainen, 2010) tai sitten käytännöllisiä ohjeita siitä, miten aikuisen tulisi leikin tilanteissa toimia (esim. Biber, 1984; Paley, 2004; Sutton-Smith, 1990; Lobman, 2006) tai miten eri ikäisten lasten oletetaan leikkivän keskenään (esim. kehityspsykologiset näkemykset kuvitteluleikin tai sosiaalisen leikin kehitysvaiheista, Brodhead, 2001; Karpov & Karpov, 2005; Rakoczy, 2006; 2008). Tutkimukseni kohdalla on pohdittava kriittisesti, ovatko aineiston motivoimaton tarkastelu ja tutkimusaiheen

2 Työstin tutkimusaineistoani Anssi Peräkylä emootio-tiimin, Ilkka Armisen mediated interaction-ryhmän sekä Asta Cekaiten tutkimusryhmän datasessioissa. Lisäksi olen opiskellut menetelmää Marja-Leena Sorjosen datasessioryhmässä.

aineistolähtöinen valikoituminen ylipäättään mahdollisia tilanteessa, jossa tutkijana tunnen tutkittavan institutionaalisen ympäristön hyvin, olen koulutettu tähän institutionaaliseen rooliin ja minulla on omakohtaisia ammatillisia kokemuksia ja näkemyksiä tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä ja niihin kytkeytyvistä vuorovaikutusideologioista.

Tiedostan, että varhaiskasvatuksen leikitutkimus ja erityisesti aikuisroolia käsittelevä tutkimus kiinnittyy ja ottaa tavalla tai toisella kantaa myös leikkiä koskeviin vuorovaikutusideologioihin (miten asioiden tulisi olla). Yhden keskeisen leikkiä koskevan vuorovaikutusideologian voisi kiteyttää ajatukseen *pitkäkestoisesta, tyydytystä tuottavasta leikistä osana lapsen jokaista päiväkotipäivää* (Broadhead, 2001; Kalliala, 2008; Lobman, 2006; Singer, 2013; Siraj-Blatchford, 2009; Siraj-Blatchford & Sylva, 2004; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018; Vlasov ym., 2018). Tutkimukseni ei ole irrallinen tästä vuorovaikutusideologiasta.

Ensinnäkin olen harkinnanvaraisesti hakeutunut sellaiseen tutkimusympäristöön, josta on mahdollisuus kerätä tämän vuorovaikutusideologian näkökulmasta rikas aineisto (vrt. Broadhead, 2001; Lobman, 2006). Monipuolisempi ja syvällisempi leikillisten kohtaamisten rakentumista koskeva tarkastelu olisi mahdollistunut, jos olisin tutkinut ilmiötä useammassa taaperoryhmässä ja valinnut tutkimukseeni myös sellaisia ryhmiä, joissa ei päivittäin suuntauduta pitkäkestoisten, tyydytystä tuottavien leikillisten kohtaamisten rakentamiseen.

Toiseksi edellä kuvaamani vuorovaikutusideologia on vaikuttanut tutkimusaiheen valitsemisen prosessiin. Vaikka tarkastelin videoaineistovarantoa motivoimattomasti kiinnittäen huomioni osallistujien suuntautumiseen, kiinnostukseni kohdistui lopulta jokapäiväisiin (toistuvuus), pitkäkestoisiin (kasautuvuus), tyydytystä tuottaviin (tunneilmaisun intensiteetti ja emotionaalinen myötäelävyys) monen osallistujan leikillisiin kohtaamisiin ja sellaisiin poikkeaviin tapauksiin, joissa joku lapsista jäi toistuvasti tällaisten kohtaamisten ulkopuolelle (vrt. Kalliala, 2008; Karrebæk, 2010; 2011). Tämä motivoimattomaan tarkasteluun liittyvä varaus ei kuitenkaan kumoa sitä, ettenkö olisi monen osallistujan leikillisten kohtaamisten empiirisessä vuorovaikutusanalyysissä keskittynyt kuvaamaan sitä, miten asiat ovat, eli miten monen osallistujan leikilliset kohtaamiset rakentuvat taaperoryhmän arjessa ja millaisina ne näyttäytyvät osallistujille itselleen.

3.6 Multimodaalinen analyysi

Aineiston motivoimaton tarkastelu osoitti, että lasten keskinäiset ja aikuisten ja lasten väliset monen osallistujan leikilliset kohtaamiset ovat vuorovaikutuksen näkökulmasta kompleksisesti rakentuneita. Kohtaamisissa korostui vuorovaikutusresurssien moninaisuus ja kerroksellisuus. Havaitsin, että leikkivuorot eivät toteutuneet aineistossani puheen suhteellisen selkeänä ajoittain päällekkäisenä

vuorottelurakenteena (vrt. esim. aikuisten välinen vuorovaikutus puhelin keskustelun aikana), vaan multimodaalisena ja kerroksellisenä virtana, jossa puheella, keholla, eleillä ja ilmeillä sekä liikkeellä tilassa oli oma ajallinen rakentumisensa ja merkityksensä vuorovaikutuksen rakentumiselle. Nämä kaikki vuorovaikutuksen resurssit saattoivat potentiaalisesti olla tärkeässä osassa leikillisen kohtaamisen rakentamisessa. Havainnoista seurasi, että multimodaaliset vuorovaikutuksen analyysi- ja litterointikäytänteet muodostuivat välttämättömäksi lähtökohdaksi aineistoni systemaattisemmalle käsittelylle.

Vuorovaikutustutkimuksen multimodaalinen suuntaus pohjautuu kiinnostukseen ymmärtää monen vuorovaikutusresurssin yhteisvaikutuksesta rakentuvien sosiaalisten toimintojen ominaispiirteitä, säännönmukaisuuksia ja ajallista rakentumista (Mondada, 2016; Goodwin & LeBaron, 2011; Goodwin, LeBaron & Streeck, 2011). Multimodaalisessa analyysissä videoaineiston hyvin yksityiskohtainen ja vuorovaikutusresurssien kerroksellisuutta purkava litterointi muodostaa analyysin tärkeän työvaiheen, jonka avulla voidaan rakentaa syvällisempää ja yksityiskohtaisempaa käsitystä tarkastelun kohteena olevan vuorovaikutustoiminnan ajallisesta rakentumisesta ja osallistujien suuntautumisesta (Mondada, 2006; 2016). Nämä yksityiskohtaiset litteraatiot muodostavat systematisoidun työskentelykehyksen alustavien analyttisten huomioiden muodostumiselle ja aineistokokoelmien rakentamiselle (Heath ym., 2010).

Litterointitarkkuutta valitessani pohdin, mikä on riittävä vuorovaikutuksen yksityiskohtien tavoittamisen tarkkuus, jotta voin muodostaa argumentteja tutkimusilmiöstäni varhaiskasvatuksen leikitutkimukseen kiinnittyen. Hain vaikutteita muun muassa Charles ja Marjorie Harness Goodwinin kehittelemästä analyttisestä otteesta (Goodwin, 2000; Goodwin & Goodwin, 2004; Goodwin, 2007). Erityisesti Mardi Kidwellin (2005; 2009; 2011; 2012; 2013) ja Asta Cekaiteen (Bergnehr & Cekaite, 2018; Cekaite & Björk-Willén, 2018; Cekaite & Holm Kvist, 2017) multimodaalisen analyysin sovellukset institutionaalisen varhaiskasvatuksen konteksteissa ryhdittivät analyttistä työskentelyäni ja ohjasivat sopivan litterointitarkkuuden löytymistä.

Päädyin litterointitarkkuuteen, joka tekee oikeutta ihmisen luonnolliselle tavalla aistia vuorovaikutuksen yksityiskohtia. Tämä tarkoittaa, että litterointitilanteissa en ole systemaattisesti hidastanut nauhoitusten esitysnopeutta tavoittaakseni esimerkiksi päällekkäispuhunnan tai kehollisten liikkeiden yhä hienosyisempiä yksityiskohtia tai laskenut systemaattisesti mikrosekuntien tarkkuudella puheen taukojen tai kehollisten toimintojen kestoja. Kehollisen vuorovaikutuksen litteroimisessa hyödynsin pääasiallisesti videolta poimittuja kuvakaappauksia ja verbaa-lisia kuvauksia. Litteroin valitsemallani tarkkuudella systemaattisesti kaikki osatutkimusteni aineistokokoelmien aineistoesimerkit. Luvussa 3.7 tulen kuvaamaan yksityiskohtaisemmin analyttistä työskentelyäni osatutkimuksittain ja luvussa 5.1 tulen määrittelemään tutkimukseni keskeiset analyttiset käsitteet.

3.7 Tutkimuksen toteutuminen osatutkimuksissa

Taulukossa 2. kuvaan tutkimukseni toteutumista osatutkimuksittain. Syvennän taulukon tuottamaa tarkastelua perustelemalla tarkemmin muutamia keskeisiä osatutkimusten toteuttamiseen liittyviä menetelmällisiä valintojani.

Analyttinen työskentely artikkeleissa

Artikkeleissa rakensin vuoropuhelua empiirisen tutkimusaineistoni ja keskusteluanalyttisen, vuorovaikutuksen jäsentymistä kuvaavan teoreettis-metodologisen käsitteistön välille. Erityisen käyttökelpoiseksi muodostui toiminnan tunnistamiseen ja siihen liittymiseen kiinnittyvä analyttinen käsitteistö. Samanlinjaisuuden, affiliaation ja osallistumiskehikön käsittein pystyin kuvaamaan yksityiskohtaisesti yhteisen ymmärryksen rakentumisen prosesseja leikillisissä kohtaamisissa. Kun keskeiset analyttiset käsitteet olivat täsmentyneet, työskentelin systemaattisesti aineistoesimerkki aineistoesimerkiltä tehden yksityiskohtaisia vuorovaikutusanalyyskejä. Jokaisen aineistoesimerkin analyysin loppuun kokosin analyysini keskeiset havainnot. Näitä keskeisiä havaintoja vertailemalla ja toistuvia havaintoja paikantamalla alkoivat täsmentyä aineistokokoelmat sekä yksittäisten artikkelien tutkimuskysymykset ja –tulokset. Raportoin tutkimustulokset artikkeleissa analyttisten avainesimerkkien muodossa.

Artikkeleissa raportoidut analyttiset avainesimerkit

Artikkeleissa raportoin yhteensä viisi monen osallistujan leikillistä kohtaamista tai kohtaamisten kerrostumaa taaperoryhmän arjen eri tilanteissa. Vaikka analysoin yksittäisiä leikillisiä kohtaamisia, nojaavat vuorovaikutusanalyysit aineistokokoelmiin ja toistuviin havaintoihin videoaineistosta. Raportoitaviksi valikoituneet aineistoesimerkit ovat *analyttisiä avainesimerkkejä* (engl. *analytical telling cases/Key moments*, Broadhead, 2001; Hornberger, 1997; Johnson, 2017; Kalliala, 2002), eli aineiston rikkautta edustavia harkinnanvaraisia otoksia (*intensity sampling*, Patton, 1990), jotka eivät edusta ainoastaan tyypillisimpiä ja yleisimpiä tapauksia. Valikoituneet avainesimerkit edustavat selkeitä tapauksia (Artikkeli I), erityisiä tapauksia (Artikkeli II, IV) sekä tyypillisiä ja toistuvia tapauksia (Artikkeli I, II, III). Yhdessä ne kuvaavat monen osallistujan leikillisiin kohtaamiin sisältyvää variaatiota ja kompleksisuutta, tekemättä liiallisia yksinkertaistuksia osallistujien tavoista rakentaa yhteistä ymmärrystä.

Taulukko 2. Tutkimuksen toteutuminen osatutkimuksissa

Osatutkimus	Tutkimuskysymykset	Aineisto	Menetelmä	Analyysin kohde
Artikkeli I Leikkiyhteyden rakentaminen taaperoryhmässä: Aikuinen aktiivinen osallistuminen leikkiin (2018)	1. Miten aikuisten ja lasten väliset leikilliset kohtaamiset rakentuvat sekventiaalisesti? 2. Miten aikuisen aktiivinen osallistuminen sovituu lasten toimintaan leikillisessä kohtaamisessa?	10 aineistoesimerkin kokoelma Monen osallistujan leikillisiä kohtaamisia: 1) jotka sisältävät kuvitteluleikkiä ja 2) joissa aikuinen osallistuu leikillisen kohtaamisen rakentamiseen ja ylläpitämiseen.	Soveltava keskustelun-analyysi Sekventiaalinen analyysi	Vapaan leikin tilanne Aikuisen leikkivuorojen tarkastelu suhteessa lasten leikkiresponseihin ja vuorovaikutuksen samanlinjaisuuteen.
Artikkeli II Leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttaminen aikuisten ja taaperoiden välisessä leikissä (2018)	1. Miten aikuiset ja lapset soinnuttavat yhteen leikki- ja tunneviestejään leikillisessä kohtaamisessa? 2. Miten aikuisen leikki- ja tunneviestintä vaikuttaa vuorotteluun ja laajemman toimintajakson etenemiseen? 3. Miten aikuiset ja lapset aloittavat, ylläpitävät ja päättävät leikillisen kohtaamisen?	Yksi tapaus Monen osallistujan leikillinen kohtaaminen: 1) joka sisältää kuvitteluleikkiä ja intensiivistä tunnelmaisua ja 2) jossa aikuinen osallistuu leikillisen kohtaamisen rakentamiseen ja ylläpitämiseen.	Soveltava keskustelun-analyysi Sekventiaalinen analyysi	Koko ryhmän piiritilanne Aikuisten ja lasten välisten leikkivuorojen, leikkisekvenssien ja laajemman toimintajakson tarkastelu suhteessa vuorovaikutuksen samanlinjaisuuteen sekä affiliaatioon eli emotionaaliseen ja sisällölliseen myötäelävyyteen.
Artikkeli III Leikkiyhteyden rakentaminen ja ylläpitäminen taaperoiden vertaisryhmässä (2019)	1. Miten lapset rakentavat ja ylläpitävät leikillisiä kohtaamisia? 2. Miten lapset rakentavat pitkäkestoisia leikkiprojekteja kokonaisen päiväkotipäivän aikana?	28 aineistoesimerkin kokoelma Kolmen fokuslapsen kaikki leikilliset kohtaamiset yhden kokonaisen päiväkotipäivän ajalta.	Soveltava keskustelun-analyysi Sekventiaalinen analyysi	Pienryhmätoiminta ja vapaan leikin tilanne Lasten välisten leikkivuorojen, leikkisekvenssien ja leikkiprojektien tarkastelu suhteessa vuorovaikutuksen samanlinjaisuuteen, affiliaatioon ja korjaamiseen sekä leikkisekvenssien kasautumiseen päivän aikana.
Artikkeli IV Leikki aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa: Institutionaalinen vuorovaikutus ja pedagogiset käytännöt taaperoryhmässä (2019)	1. Miten aikuiset ja lapset neuvottelevat leikkivuoroista ja leikkiresponseista monen osallistujan leikillisissä kohtaamisissa? 2. Miten aikuisen aktiivinen leikilliseen kohtaamiseen osallistuminen mahdollistaa osallistumiskehikon muokkaamisen?	47 aineistoesimerkin kokoelma Koko aineistovarannon (150h) kaikki, teknisesti hyvälaatuiset aikuisten ja lasten väliset monen osallistujan leikilliset kohtaamiset.	Soveltava keskustelun-analyysi Sekventiaalinen analyysi	Päiväkotiin tulotilanne ja vapaan leikin tilanne Aikuisten ja lasten välisten leikkivuorojen, leikkisekvenssien ja leikkiprojektien tarkastelu suhteessa vuorovaikutuksen samanlinjaisuuteen, affiliaatioon ja osallistumiskehikkoon.

Artikkeleissa analysoin avainesimerkit Kidwellin (2005; 2011; 2012; Kidwell & Zimmerman, 2006) raportointityyliä mukaillen. Rakensin avainesimerkeistä verbaalisten kuvausten, yksinkertaistettujen litteraattien ja kuvasarjojen yhdistelmiä. Tällainen raportointitapa antaa lukijalle tilaisuuden arvioida itse mahdollisimman pitkälle analyysien ja tulkintojen oikeutusta. Avoin ja kuvitettu analyysin esittäminen muodostaa luotettavan tavan varmistaa, että tutkija ja lukija asettuvat yhteiseen ymmärrykseen tulkintojen totuudellisuudesta, tai jos eivät asetu, aineiston tarkka dokumentointi antaa lukijalle tilaa esittää vasta-argumentteja aineiston perusteella (Peräkylä, 1997). Avoimuutta entisestään lisätäkseni olisin voinut tarjota artikkelien yhteyteen lukijalle mahdollisuuden nähdä videotallenteet analysoiduista leikillisistä kohtaamisista (esim. Filipi, 2009; Forrester, 2015). Päädyin kuitenkin koettelemaan analyysieni luotettavuutta ainoastaan datasessioiden avulla, osaltaan siitä syystä, että videoaineistojen julkaisua koskevista suostumuksista neuvottelu olisi vaatinut kaikkien tutkimukseen osallistuneiden lasten ja heidän huoltajiensa yhdenmukaisen tavoittamisen ja julkaistavan videoaineiston toimittamisen kaikille osallistujille nähtäväksi. Kaikkien osallistujien tavoittaminen koordinoitusti (esim. videoaineiston näyttäminen lapsille ja vanhemmille yhteisesti) ei ollut enää mahdollista osajulkaisujen työstämisen ajankohtana, koska lapset olivat siirtyneet toisiin ryhmiin tai vaihtaneet päiväkotia.

Kuvitteluleikkiä sisältäviin leikillisiin kohtaamisiin syventyminen

Aikuisten ja lasten välisiä leikillisiä kohtaamisia käsittelevissä artikkeleissa (I, II, IV) syvennyin erityisesti kuvitteluleikkiä sisältäviin monen osallistujan leikillisiin kohtaamisiin. Kuvitteluleikkiä sisältävissä kohtaamisissa osallistujat suuntautuvat muuntamaan tässä ja nyt havaittavia todellisia tapahtumia, asioita, tavaroita ja henkilöitä joksikin toiseksi tai toisenlaiseksi (Bateson, 1976; Bateman, 2015; Garvey & Berndt, 1975; Sidnell, 2011). Käytin artikkeleissa kuvitteluleikki-rajauksia ensisijaisesti otantaperusteena yhtenäisten aineistokokoelmien muodostamisen turvaamiseksi. Tutkiessani ja analysoidessani leikillisten kohtaamisten rakentumista ja aikuisen roolia, kiinnitin huomiota myös muihin kuin kielellisiin kuvittelutoimintoihin, sillä suurin osa aineistoni lapsista kommunikoi esikielellisesti.

Kuvitteluleikki-rajaukseeni sisältyy neljä tarkempaa perustetta. Ensinnäkin rajauksen avulla onnistuin muodostamaan systemaattisempia aineistokokoelmia, koska kuvitteluleikkiä sisältävistä leikillisistä kohtaamisista on selkeämmin havaittavissa ja osoitettavissa monen osallistujan välisen yhteisen ymmärryksen rakentuminen (Sidnell, 2011). Toiseksi rajaustani validoi aikaisempi vuorovaikutustutkimus, jonka mukaan kuvitteluleikki on osoittautunut rikkaaksi aineistoksi yhteisen ymmärryksen rakentumisen ja ymmärrystä koskevien neuvottelujen näkökulmista (Bateman, 2015; Farver, 1992; Sidnell, 2011; Stivers & Sidnell, 2016; Tykkyläinen & Laakso, 2010; Whalen, 1995). Kolmas peruste kytkeytyy varhaiskasvatuksen leikki-tutkimuksiin ja aikuisen roolia koskevaan keskusteluun. Tutkimuskirjallisuudessa

on argumentoitu, että aikuisella on erityinen rooli alle 3-vuotiaiden lasten kuvitteluleikin käynnistämässä, tukemisessa ja rikastamisessa, sillä kuvitteluleikki ei ole vielä taaperoiden niin sanottu johtava leikin muoto (Hakkarainen ym., 2013; Karpov & Karpov, 2005; Kowalski, Wyver, Masselos & De Lacey, 2004; Moran & John-Steiner, 2003; Siraj-Blatchford, 2009; White, 2009).

Yhden tapauksen analyysi

Artikkelissa II sovelsin *yhden tapauksen analyysiä* (Sacks 1984; Schegloff, 1987; Waring, 2009; Whalen, Zimmerman & Whalen, 1988). Keskusteluanalyytisessä tutkimus- ja metodikirjallisuudessa esitetään, että yhteen tapaukseen pohjautuva analyysi institutionaalisen vuorovaikutuksen konteksteissa on tarkoituksenmukainen valinta silloin, kun tutkittava ilmiö on hyvin monimutkainen, moniulotteinen ja institutionaalisten käytäntöjen kehittämisen kannalta merkityksellinen (Goodwin, 1994; Waring, 2009). Varhaiskasvatuksen konteksteissa yhden tapauksen analyysi sopii hyvin muun muassa pienten lasten perspektiivin tavoittamiseen silloin, kun halutaan moniulotteisesti ja tarkasti kuvata lapsen ymmärryksen ja tulkinnan rakentumista vuorovaikutuksessa (Waring & Yu, 2017). Lisäksi yhden tapauksen analyysillä voidaan kehittää syvempää ymmärrystä tutkimuskohteesta sen paikallisessa kontekstissa, rakentaa perustaa systemaattiselle aineistokokoelmalle sekä tutkia yksityiskohtaisesti aikaisemmin tunnistamattomia vuorovaikutuksellisia käytänteitä, joilla on tärkeä merkitys jonkin ammatillisen roolin tai toimenkuvan toteuttamisessa (Waring, 2009; 2015).

Artikkeliin II valikoimani leikillinen kohtaaminen oli poikkeuksellisen kiinnostava ja vuorovaikutuksen rakentumisen näkökulmasta kerroksellinen. Ensinnäkin se käsitteli koko ryhmän piiritilannetta monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rakentamisen ja ylläpitämisen näkökulmasta. Taaperotutkimuksissa ei ole aikaisemmin käsitelty vuorovaikutuksen rakentumista koko ryhmän piiritilanteissa mikrovuorovaikutuksen tasolla. Toiseksi leikillinen kohtaaminen oli tunteilmaisun näkökulmasta kompleksinen ja monisävyinen (esim. ikävän ja kaipuun tunteet ilon ja mielihyvän rinnalla). Lisäksi vuorovaikutuskatkelma oli laajempana toimintajaksona (kokonainen piiritilanne) videonauhalle taltioitunut ja laadukas, eli siinä oli paljon empiiristä aineistoa leikkivuorojen, leikkisekvenssien ja yhteisen leikkiprojektin rakentumisesta monen osallistujan välille. Tapauksesta oli mahdollista koostaa luotettavaa mikroanalyysiä, joka samalla rakensi pohjaa systemaattisemman kokoelman muodostamiselle.

Osatutkimusten toteuttamisen arviointia

Osatutkimusten toteuttamisen menetelmälliseksi ansioksi voidaan laskea etenemiseni osatutkimuksesta toiseen aineistolähtöisesti sekä yksittäistapauksista kohti systemaattisia aineistokokoelmia. Artikkeleissa I ja II olen rakentanut yksittäistapausten ja pienien aineistokokoelmien yksityiskohtaisen analyysin avulla pohjaa

suurempien ja systemaattisemmin koottujen aineistokokoelmien rakentamiselle (Waring, 2009; 2015). Lisäksi olen tavoitellut artikkeleissa aineistolähtöistä jatku-
moa, jossa edellisen osatutkimuksen tulokset ohjaavat seuraavan osatutkimuksen
kysymyksenasettelua.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa aineistosta nousi analyysin perusteella vah-
vasti esiin aikuisten ja lasten leikillisten kohtaamisten sisältämä tunneviestintä ja
tunneviestien yhteen soinnuttaminen. Tämän teeman otin systemaattisempaan
tarkasteluun toisessa osatutkimuksessa. Toisen osatutkimuksen tulokset puoles-
taan tuottivat pohdintaa sellaisten vuorovaikutussekvenssien merkityksestä ja ra-
kentumisesta, joissa aluksi on havaittavissa esimerkiksi tunneviestinnän erisuun-
taisuutta ja joissa lopulta saavutetaan samanlinjainen ja myötäelävä leikillinen
kohtaaminen monen osallistujan kesken. Näihin teemoihin syvennyin kolman-
nessa ja neljännessä artikkelissa.

Tutkimuksen toteuttamiseen liittyväksi menetelmälliseksi varaukseksi voidaan
laskea keskustelunanalyttisen tutkimusmenetelmän soveltava ja resurssikeskei-
nen käyttö. Olen pääasiassa hyödyntänyt systemaattisesti ainoastaan menetelmään
liittyvää sekventiaalisuuden periaatetta (sekventiaalinen analyysi). Sekventiaalisen
tarkastelun rinnalle olen sovittanut toiminnan tunnistamiseen ja siihen liittymiseen
kiinnittyviä analyttisiä käsitteitä (samanlinjaisuus ja affiliaatio) sekä osallistumi-
sen roolien neuvotteluun liittyviä käsitteitä (osallistumiskehikko) saadakseni otetta
yhteisen ymmärryksen rakentumisen prosesseista. Toisin sanoen osatutkimusteni
kysymyksenasettelussa ja analyttisissä käsitevalinnoissa korostuu resurssikeskei-
nen orientaatio. Resurssikeskeisyydellä tarkoitan keskittymistä rakentavaan vuo-
rovaikutukseen ja sen keinoihin, eli niihin seikkoihin, joilla yhteistä ymmärrystä
rakennetaan, korjataan ja ylläpidetään. Monipuolisempi ja syvällisempi ymmärrys
leikillisten kohtaamisten rakentumisesta olisi syntynyt, jos olisin tarkastellut sys-
temaattisesti myös aineistosta löytyviä poikkeavia tapauksia (engl. *deviant case*,
Atkinson & Heritage, 1984). Esimerkiksi sellaisia tilanteita, joissa monen osallis-
tujan leikillistä kohtaamista ei syystä tai toisesta onnistuta rakentamaan, vaikka
osallistujat suuntautuvat toinen toisiinsa ja ilmaisevat leikillistä suhtautumistapaa.

3.8 Etnografinen tausta-aineisto

Keskustelunanalyttisessä työskentelyssä kaikki väitteet osallistujien suuntautu-
misesta ja yhteisen ymmärryksen rakentumisesta palautuvat videotallenteisiin ja
siihen, mitä voidaan nähdä ja havaita vuorovaikutuksen välittömässä kontekstis-
sa – yksittäisissä leikillisissä kohtaamisissa. Etnografinen taustatieto puolestaan
antaa yleiskuvan siitä kulttuurista ja kontekstista, johon leikilliset kohtaamiset
sijoittuvat. Erityisesti institutionaalisen vuorovaikutustutkimuksen perinteessä
ajatellaan, että tutkijalla on oltava välittömän kontekstin ulkopuolistakin tietoa,

jotta havainnot ja tulkinnot vuorovaikutuksen kulkuun vaikuttavista tekijöistä eivät jäisi sattumanvaraisiksi (Drew & Heritage, 1992; Waring, Creider, Tarpey & Black, 2012). Institutionaalisen vuorovaikutuksen ymmärtäminen ja tulkitseminen vaativat joskus paljonkin taustatietoa toiminnasta, osallistujista ja toimintaa ohjaavista käytänteistä (Arminen, 2000). Etnografinen taustatieto voi vahvistaa, täsmentää, selkeyttää ja korjata keskustelunanalyysin kautta syntyneitä havaintoja ja tulkintoja (Waring ym., 2012).

Tutkimukseni suhde etnografiseen tietoon ja tiedonmuodostukseen on kiinteä. Etnografinen tausta-aineistoni rakentuu 1) kokonaisten päiväkotipäivien havainnoinnista ja havainnoinnin aikana tuotetusta laajasta videoaineistovarannosta, 2) informaaleista keskusteluista ja datasessioista taaperoryhmän aikuisten kanssa sekä 3) leikillisten kohtaamisten tiheästä kuvaamisesta kokonaisten päiväkotipäivien ja neljän kuukauden aineistonkeruujakson näkökulmasta.

Kokonaisten päiväkotipäivien havainnointi (n=38 päivää, yli 300h havainnointia) ja sen aikana tuotettu laaja videoaineistovaranto (n=150h) avaavat erilaisen pääsyn leikillisiin kohtaamisii koskevaan etnografiseen tietoon, kuin esimerkiksi valmiiksi tuotettujen nauhoitusten analysointi tai lyhyet visiitit päiväkotiryhmässä aamu- tai iltapäivän toiminnan aikana. Vuoropuhelu yksittäisten kohtaamisten mikroanalyysin ja laajemman videoaineiston välillä on tuottanut tietoa ja tulkintoja, joita en olisi voinut tavoittaa yksittäisen kohtaamisen analyysin perusteella (Drew & Heritage, 1992). Laajempaan etnografiseen kontekstiin kiinnittyvä tieto on toisin sanoen *täsmentänyt* mikrovuorovaikutusanalyysiäni (Waring ym., 2012).

Yksi keskeinen mikroanalyysin ja laajemman videoaineistovarannon vuoropuhelusta syntynyt havainto on, että monen osallistujan leikilliset kohtaamiset kasautuvat laajempien toimintajaksojen (esim. koko ryhmän piiritilanne) tai kokonaisten päiväkotipäivien aikana. Tämä tieto vaikutti tutkimukseni aineistokokelmien rakentamisen tapoihin (Artikkeli III) ja raportoitavien aineistoesimerkkien valintaan tutkimuksen edetessä (Artikkeli II, IV). Minun tuli mikroanalyysissäni huomioda, että leikillisiin kohtaamisiin saattaa sisältyä ajassa kasautuneita merkityksiä ja rituaalinomaisia vuorovaikutusrakenteita, jotka eivät hahmotu yksittäistä kohtaamista analysoimalla. Osatutkimuksissa pyrin taustoittamaan raporttoimani leikilliset kohtaamiset tämän taustatiedon avulla siltä osin, kun laajempi videoaineistovaranto tarjosi tietoa näistä kasautuvista merkityksistä.

Mikroanalyysin ja laajemman videoaineistovarannon vuoropuhelu tuotti täsmällisempää tietoa myös osallistujien rooleista ja aikuisen toiminnan vaikutuksista lasten osallistumisen mahdollisuuksiin. Siinä missä osallistujien rooleja kuvaava terminologia – *aikuiset ja lapset* – selittyy institutionaalisen asetelman kautta, osallistujien ryhmittely muun laisiin rooleihin edellyttää erityistä harkintaa ja perustelua. Havaintojeni mukaan monen osallistujan leikillisten kohtaamisten osallistumisen rooleihin liittyy vakiintumista. Aikuinen toimii monen osallistujan leikillisissä kohtaamisissa tyypillisesti keskushahmon roolissa (ks. luku 5.3). Myös

lasten osallistumisen rooleissa on havaittavissa vakiintumista, erityisesti sisä- ja ulkokehän roolien näkökulmasta. Tietyt lapset ajautuvat toistuvasti monen osallistujan leikillisten kohtaamisten ulkokehälle, perifeeriseen rooliin, toisten lasten johtaessa leikkiä sisäkehällä (vrt. Broadhead, 2001; Kalliala, 2008; Karrebæk, 2010; 2011). Tämä tieto alkoi hahmottua, kun olin koonnut aineistokokoomaksi kaikki monen osallistujan leikilliset kohtaamiset laajasta videoaineistovarannosta.

Havainnot ulkokehän osallistumisen roolien vakiintumisesta perustuvat toistuviin videonauhoilta poimittuihin monen osallistujan välisiin kohtaamisiin, joissa tietyt lapset jäävät perifeeriseen osallistumisen rooliin, vaikka osoittavat sanallisesti (esim. ”minäkin minäkin (.) minäkin haluan”) ja kehollisesti (kohtaamisen lähestyminen) halua liittyä leikilliseen kohtaamiseen aktiivisemmassa roolissa (vrt. Goodwin, 2007). Havainnot aikuisen keskushahmon roolin vaikutuksista ulkokehän lasten osallistumisen mahdollisuuksien tukemiseen pohjautuvat puolestaan toistuviin havaintoihin aikuisen systemaattisesta vuorovaikutustyöstä näiden ulkokehän lasten liittämiseksi niin kahdenvälisiin kuin monen osallistujan välisiin leikillisiin kohtaamisiin. Vaikka en ole osatutkimuksissa mikrovuorovaikutusanalyysin välityksellä osoittanut osallistujien rooleja koskevaa täsmentynyttä tietoa, olen pyrkinyt taustoittamaan raportointiani leikillisiä kohtaamisia tämän tiedon välityksellä.

Informaalit keskustelut ja datasessiot taaperoryhmän aikuisten kanssa muodostavat yhdessä etnografisen tausta-aineiston, joka *vahvisti* ja *korjasi* tekemiäni havaintoja ja tulkintoja aikuisen roolista leikillisten kohtaamisten rakentamisessa ja ylläpitämisessä (Waring ym., 2012). Informaalit keskustelut käynnistyivät, kun kysyin tarkentavia kysymyksiä päivän tapahtumista ja nauhalle tallentuneista leikillisistä kohtaamisista ryhmän aikuisilta tyypillisesti lasten päivälevon aikaan. En kysynyt kysymyksiä joka päivä tai edes joka viikko, enkä kirjannut systemaattisesti ja sanatarkasti ylös saamiani vastauksia. Keskustelut auttoivat minua kuitenkin ymmärtämään leikillisiä kohtaamisia aikuisten näkökulmasta syvällisemmin. Datasessiot toteutuivat kerran kuukaudessa (n=5). Koostin tiimipalaverin yhteyteen lyhyitä nauhoituksista leikkaamiani leikillisiä kohtaamisia yhteisen keskustelun ainekseksi. Yritin ohjata keskustelua mahdollisimman vähän. Keskityin näyttämään nauhalta leikillisiä kohtaamisia ja kysyin katselun jälkeen ”Mitä tapahtui?” ja ”Mihin huomionne kiinnittyi?”. Jatkoin esittämällä tarkentavia kysymyksiä vastausten perusteella ja vasta keskustelun lopuksi tarjosin omia tulkintojani ja havaintojani yhteisesti pohdittavaksi (vrt. Komulainen, 2014). Vaikka nauhoitin ja litteroin keskustelut sanatarkasti, en analysoinut niitä systemaattisesti enkä liittänyt myöskään varsinaiseksi tutkimusaineistoksi. Datasessiot muodostuivat kuitenkin merkittäväksi tutkimushavaintojeni koetteluympäristöksi, joissa virheeliset ja sattumanvaraisesti yksittäisten kohtaamisen perusteella syntyneet tulkinnot tulivat oikaistuiksi (Waring ym., 2012). Datasessioissa tuotimme havainnoista

yhdessä sellaisia tulkintoja, jotka tutkimuksessa mukana olleet aikuiset pystyivät tunnistamaan (Komulainen, 2014).

Clifford Geertzin (1973/1994) *tiheä kuvaus* (engl. *thick description*) sekä menetelmän sovellukset varhaiskasvatuksen leikkitutkimuksissa (Kalliala, 1999; 2008) ovat tukeneet mikroanalyttistä työskentelyäni koko tutkimusprosessin ajan. Kirjoitin videonauhoja katsellessani tiheitä kuvauksia siitä, mitä monen osallistujan leikillisissä kohtaamisissa tapahtui, mitä oli tapahtunut ennen kohtaamisia ja mitä tapahtui kohtaamisten jälkeen. Kuvauksia kirjoittaessani liikuin laajemman videoaineiston sisällä päivien tai jopa viikkojen aikaperspektiivillä. Näin syntyivät esimerkiksi ensimmäiset havainnot leikillisten kohtaamisten kasautuvasta luonteesta ja osallistumisen roolien vakiintumisesta.

Tiheät kuvaukset auttoivat keskittymään olennaiseen silloin, kun vuorovaikutuksen lukemattomat enemmän ja vähemmän merkitykselliset yksityiskohdat sumensivat fokusta mikroanalyttisessä työskentelyssä. Kuvaukset ohjasivat muun muassa kiinnittämään huomiota vuorovaikutuksessa tapahtuviin eritasoihin mikrosiirtymiin (esim. emotionaaliset siirtymät, leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttaminen, osallistumisen rooleissa tapahtuvat siirtymät, siirtymät kielellisten keskustelujen ja protokeskustelujen välillä). Tiheä kuvaaminen auttoi tunnistamaan ja sanallistamaan näitä siirtymiä, jolloin ne oli mahdollista ottaa jatkotyöstettäväksi systemaattisemmin mikroanalyysissä (Geertz, 1973/1994). Kuvaukseni sisälsivät keskusteluanalyysin teknistä käsitteistöä ikonisempia ilmauksia sekä kuvauksia myös kohtaamisista syntyvistä subjektiivisista vaikutelmista ja oletuksista. Kun tiheiden kuvausten välityksellä tulin tietoisemmaksi näistä vaikutelmista, pystyin olemaan entistä avoimempi tutkimusaineistoa kohtaan ja myös esittämään uudenlaisia kysymyksiä aineistolle (esim. Miksi minulle syntyy aineistosta juuri tällainen vaikutelma? Mistä konkreettisista aineistosta nousevista havainnoista vaikutelma voisi rakentua?).

3.9 Tutkimuksen eettiset valinnat

Tutkimuksen tekoa ovat sen kaikissa vaiheissa ohjanneet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettiset periaatteet (TENK, 2009) sekä kansainväliset videotutkimusta (Wiles, Prosser, Bagnoli, Clark, Davies, Holland & Renold, 2008) ja varhaiskasvatuksen tutkimusta (Bertram, Formosinho, Gray, Pascal & Whalley, 2015; Flewitt, 2006) koskevat eettiset ohjeistukset. Keskityn kuvaamaan eettisiä valintojani suhteessa pitkään ja intensiiviseen aineistonkeruujaksoon sekä tulosten raportointiin ja julkaisemiseen.

Suostumuksesta neuvottelemisen pienten lasten kanssa

Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä monimutkaisemmaksi tutkimuksesta informointiin ja osallistumista koskevaan suostumukseen liittyvät asiat käyvät (Flewitt, 2006). Osallistumisen vapaaehtoisuus on tärkeä eettinen normi (TENK, 2009), mutta kuinka turvata pienen, esikielellisesti kommunikoivan lapsen itsensä määräämisen toteutuminen, kun kirjallisen tai suullisen tutkimussopimuksen solmiminen ei ole mahdollista. Jollakin tavalla tulee tarkistaa ja varmistaa, että lapset ovat vapaaehtoisesti halukkaita osallistumaan tutkimukseen, havainnointiin ja kuvaamiseen (Flewitt, 2006). Monissa videotutkimuksen tekoa käsittelevissä julkaisuissa ohjeistetaan, että nuorimmillekin lapsille tulee selittää lapsen ymmärtämällä tavalla, mitä tutkimuksessa tehdään ja mitä se lapsen näkökulmasta tarkoittaa (Bateman, 2015; Butler, 2008; Heath ym., 2010). Tutkimuksessani en ennen aineistonkeruun aloittamista kertonut lapsille, että olen tulossa tekemään tutkimusta, koska arvioin, että alle 2-vuotiaat lapset eivät voi ennakolta kielellisesti ymmärtää, mitä tutkimukseen osallistuminen heille merkitsisi.

Tutkimuksessani suostumuksesta neuvottelu toteutui ensikohtaamisissa lasten kanssa ja aineistonkeruun edetessä yhä uudelleen. Kommunikoisin lapsille tutkimuksen tekemisestä konkreettisen tutkimustoiminnan avulla, eli kuvaamalla ja havainnoimalla. Lapsilta en sanallisesti missään vaiheessa kysynyt heidän halukkuudestaan osallistua, vaan havainnoin lasten suhtautumista kuvaustilanteisiin (Komulainen, 2014; Pálmadóttir & Einarsdóttir, 2016; TENK, 2009). Kuvaustilanteissa pyrin kunnioittamaan lasten kehollista reviiriä, pysyttelemällä etäämmällä seinien läheisyydessä varsinkin aineistonkeruujakson alussa. Pyrin asettumaan tilaan niin, että en omalla kehollani tukkinut esimerkiksi huoneiden oviaukkoja ja vapaita kulkuväyliä. Näin lapsilla oli aina mahdollisuus lähteä pois kuvaustilanteesta, kun saavuin tilaan. Ryhmätiloissa lapset saivat liikkua vapaasti. Lapsilla oli siis mahdollisuus osoittaa suostumuksensa tai suostumattomuutensa kuvaukseen joko jäämällä huoneeseen tai poistumalla, kun saavuin tilaan.

Ulkopuolisen tarkkailijan roolista poikkeaminen

Valitun tutkijaroolin systemaattinen noudattaminen on tutkittavia kunnioittava eettinen velvollisuus tutkijalle; lupaus siitä, että tutkija toteuttaa tutkimuksensa systemaattisesti, eikä vaihtelee rooliaan puolihuolimattomasti tilanteesta toiseen. Myös valitusta roolista poikkeamisten perusteleminen on tärkeä osa tutkimuksen eettistä tarkastelua. Kuvaan neljä kohtaamista, joissa poikkean ulkopuolisen tarkkailijan roolistani. Ensimmäisessä kohtaamisessa luovun roolistani vahingossa ja valinta liittyy huolimattomuuteeni. Kuten lasten suuntautumisesta voi havaita, tällaiset tilanteet olivat hyvin harvinaisia:

Olemme päivälevon aikana keskustelleet ryhmän aikuisten kanssa aamupäivän tapahtumista ja siirtyessämme lasten lepotilaan ryhmän opettaja jatkaa keskustelua kysymällä vielä minulta jotakin. Samalla osa lapsista jo heräilee ja nousee sängyistään suunnaten aikuisten luo. Istun tavanomaisella havainnointipaikallani lattialla lasten tasolla ja ryhdyn vastaamaan opettajalle. Samalla huomaan kuinka lapset kiinnittävät erityistä huomiota siihen, että ylipäänsä puhun jotakin. Tämä havainto saa minut oivaltamaan, että nyt toimin tutkijan roolini vastaisesti. Minulle tulee olo, että olen jotenkin pettänyt lasten luottamuksen ja huijannut heitä. Olen paljastunut ihmiseksi, joka kohtelee lapsia eri tavalla kuin ryhmän aikuisia – puhuu aikuisille mutta ei lapsille. Tämä kohtaaminen tuntemuksineen saa minut kiinnittämään entistä tarkemmin huomiota ulkopuolisen tarkkailijan roolissa pysymiseen aineistonkeruutilanteissa ja suhteessa lapsiin.

Pohdin ennen aineistonkeruun alkua, miten pitkälle olen valmis seuraamaan tilanteita, joissa lapsi esimerkiksi satuttaa toista (Butler, 2008). Ennakolta päätin, että pysyn näissä tilanteissa ulkopuolisena tarkkailijana. Roolini tarkentui ja muovautui kuitenkin ensimmäisten kiusaamista ja toisen satuttamista sisältävien kohtaamisten aikana. Tönimistä, nimittelyä ja poissulkemista sisältävissä tilanteissa pyrin pääsääntöisesti omien kasvonilmeideni välityksellä osoittamaan myötätuntoa ja ilmaisemaan epämukavuutta puuttumatta tilanteisiin muulla tavalla. Koin, että en voi katsoa tilanteita ottamatta jonkinlaista moraalista kantaa tapahtumiin edes kasvonilmein. Tilanteissa, joissa joku lapsista oli selvästi hädissään, eikä aikuisia ollut lähettyvillä, hain ensisijaisesti ryhmän aikuisen selvittämään tilannetta. Seuraava kohtaaminen on kuvaus ainoasta tilanteesta, jossa fyysisesti puutuin tapahtumiin ja lasten toimintaan.

Kerran aineistonkeruun aikana keskeytin kahden 1,5-vuotiaan pojan reviiritistelun, jossa pojat kiljuivat kovaäänisesti ja huitoivat toisiaan. Puutuin tilanteeseen, koska toinen pojista oli jo hädissään ja haki turvaa minusta. Estin kädelläni toisen pojan lähestymisen ja sanoin tilannetta rauhoittavasti: ”Nyt riittää, Niilo on peloissaan.” Kerroin tilanteesta ja toiminnastani ryhmän aikuisille tapahtuman jälkeen ja sanallistin tapahtuneen myös lasten vanhemmille iltapäivän hakutilanteessa.

Toinen selkeä perusteeni ulkopuolisen tarkkailijan roolista poikkeamiseen liittyi eettiseen velvollisuuteeni toimia tapaturmien ehkäisemiseksi ja vaaratilanteiden välttämiseksi. Jos esimerkiksi pieni lapsi oli satuttamassa itsensä, puutuin tilan-

teeseen ensisijaisesti herättämällä ryhmän aikuisten huomion, kuten seuraavassa kohtaamisessa.

Ulkoilun aikana ryhmän aikuinen on hakemassa pulkkia lapsille varastosta. Suurin osa lapsista on kerääntynyt varaston oven eteen odottamaan. Havaitsen, että yksi 1,5-vuotias lapsi on suuntaamassa kohti alapihaa ja jyrkkää jäistä porras- ja mäkipudotusta. Huoleni herää, kun näen, mihin lapsi on mahdollisesti ehtimässä ja mitä hänelle voisi pahimmassa tapauksessa käydä ennen kuin varastossa oleva aikuinen ehtisi huomata. Huudan kameran takaa aikuiselle "HEI, Venla on tuolla!" ja osoitan tytön kulkusuuntaan suunnatakseni nopeasti aikuisen tarkkaavaisuuden tilanteeseen. Aikuinen käy hakemassa lapsen takaisin muiden joukkoon.

Tilanteissa, joissa ei ollut välitöntä vaaratilannetta, noudatin ilmaisun minimaalisuuden periaatetta ulkopuolisen tarkkailijan roolista poiketessani. Toisin sanoen pyrin vaikuttamaan tilanteisiin mahdollisimman vähän, mutta samalla oikea-aikaisesti niin, että toimintani tukisi lasten hyvinvointia ja ryhmän toimintaa. Seuraava kohtaaminen kuvaa minimaalista, oikein ajoitettua puuttumista.

On iltapäiväulkoilu. Seison yläpihalle vievien portaiden vieressä ja kuvaan 1,5-vuotiasta poikaa. Ryhmän aikuinen on etäällä ja hänen tarkkaavaisuutensa on suuntautunut puhelinkeskusteluun. Lapsilla ei ole lupaa kiivetä portaita pitkin yläpihalle ulkoilujen aikana, sillä ryhmän vahtiminen olisi niin laajalla piha-alueella aikuisille mahdotonta. Poika kulkee portaiden luo ja kääntyy katsomaan minua asettaessaan jalkansa ensimmäiselle portaalalle. Tulkitsen, että hän merkitsee minuun suuntautuvalla katseellaan toimintansa moraalisen luonteen. Päätän poiketa ulkopuolisen tarkkailijan roolistani. Kurtistan kevyesti kulmiani, mutristan huuliani ja pudistan hitaasti päätäni. Yritän minimaalisin kehollisin elein ja tunneviestein viestittää kahta asiaa: ensinnäkin "joo tiedän, että haluaisit mennä sinne, sieltähän se isäkin sinua aina saapuu hakemaan" ja toisaalta jatkoksi edelliseen "mutta valitettavasti se ei ole hyvä idea, enkä voi päästää sinua". Poika katsoo hetken minua, kääntyy sitten pois portailta ja suuntaa takaisin alapihalle. Hän luopuu yläpihalle suuntautuneesta projektistaan osaltaan sen vuoksi, että minä päätin poiketa ulkopuolisen tarkkailijan roolistani.

Minimaalisen puuttumisen periaate koski myös toimintaani suhteessa arjen pieniin tapaturmiin. En pyrkinyt estämään pieniä kaatumisia tai putoamisia enkä liioin

reagoi niihin, sillä tällaisia tilanteita syntyi lukuisia päivittäin. Jos olisin koko ajan suuntautunut mahdollisiin tapaturmiin, en olisi voinut keskittyä tutkimustyöhöni. Eettisesti monimutkaisempia tällaisista tilanteista rakentui silloin, kun joku osallistujista odotti minun toimivan, niin kuin seuraavassa kohtaamisessa.

Istun lattialla ja kuvaan keinuhevossa keinuva poikaa. Olen sijoittunut suhteellisen lähelle keinuhevosta. Ryhmän aikuinen on hieman etäämmällä keinuhevosta, sen toisella puolella. Poika horjahtaa keinuessaan ja on putoamaisillaan kyydistä. Hätkähdän, mutta en puutu tilanteeseen. Samalla huomaan, kuinka aikuinen siirtää katseensa minuun. Tulkitsen, että hän katseellaan velvoittaa minua toimimaan ja puuttumaan. Roolini on epäselvä, mutta en poikkea ulkopuolisen tarkkailijan roolista. Poika putoaa lopulta keinuhevosen kyydistä ja aikuinen siirtyy lohduttamaan häntä. Olen epävarma siitä, mitä pitäisi tehdä, joten en tee mitään, edes päivän päätteeksi. Jälkikäteen, jos voisin elää kohtaamisen uudelleen, en luultavasti auttaisi poikaa, koska hän ei ollut suuressa vaarassa. Eettisesti kompleksisemmän tästä tilanteesta tekee kuitenkin se, että ryhmän aikuinen vaati minua katseensa välityksellä toimimaan. Kun en toiminut, aiheutti se tilanteeseen roolien ja odotusten välisen jännitteen. Minun olisi pitänyt käydä tilanne läpi hänen kanssaan esimerkiksi päivän päätteeksi tai seuraavana päivänä ja selvittää rooliani suhteessa arjen pieniin tapaturmiin ja siihen miksi en kyseisessä tapauksessa toiminut.

Tulosten raportointiin ja julkaisemiseen liittyvät eettiset valinnat

Visuaalisten tutkimusaineistojen tuottamiseen ja julkaisemiseen liittyvät eettiset ohjeistukset korostavat tutkittavien anonymiteetin turvaamista tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa (Wiles ym., 2008). Silloin, kun visuaalista materiaalia käytetään osana tutkimustulosten raportointia, kuvien julkaisua koskevat neuvottelut ovat ensiarvoisen tärkeitä. Tutkimukseni keskeiset argumentit ja tulokset edellyttivät vuorovaikutustilanteiden tarkkaa visualisointia. Pohdin videoaineistosta poimitujen kuvakaappausten (Björk-Willén, 2007; Kidwell, 2009) ja anonymisoitujen, yksinkertaistettujen piirroskuvien (Bergnehr & Cekaite, 2018; Cekaite & Holm Kvist, 2017; Kultti, 2015) käyttämisen välillä. Päädyin lopulta kysymään lasten vanhemmilta lupaa kuvakaappausten julkaisemiseen, sillä esimerkiksi leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamiseen liittyvät kasvonilmeet ja tunneilmaisut olivat tärkeä osa tutkimukseni tuloksia. Arvioin, että argumenttejani tukevien empiiristen aineistoesimerkkien todistusvoima heikentyisi, jos käyttäisin yksinkertaistettuja piirroskuvia.

Kysyin lupaa lasten vanhemmilta jokaisen julkaistavan artikkelin yhteydessä kirjallisesti. Tarjosin vanhemmille tiedon siitä, mitkä kuvat olisi tarkoitus julkaista ja missä julkaisukanavassa (lehden nimi). Tämän jälkeen vanhemmat saivat arvioida kuvakohtaisesti antavatko suostumuksensa kuvien julkaisuun. Sensitiivisten aiheiden kohdalla ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja keskusteli myös alustavista tulkinnoista vanhempien kanssa ennen käsikirjoitusten lähettämistä lehteen (esim. ulkokehän roolia koskevat tulkinnat suhteessa lapsen kokonaistilanteeseen lapsiryhmässä). Lähetin jokaisen artikkelin vanhemmille tutustuttavaksi heti, kun se oli hyväksytty lehteen. Näin vanhemmilla oli mahdollisuus antaa halutessaan palautetta myös analyysien sisällöstä.

Kun aineistonkeruusta oli kulunut kaksi vuotta ja tutkimukseen osallistuvat lapset olivat jo niin vanhoja, että he pystyivät ilmaisemaan kielellisesti myös oman mielipiteensä kuvien julkaisusta, ohjeistin tutkimukseni kolmen fokuslapsen vanhempia neuvottelemaan kuvien julkaisua koskevista suostumuksista myös lastensa kanssa. Vanhemmat kuvasivat käytyjä neuvotteluja seuraavasti.

”Katsottiin poikien kanssa kuvat ja juteltiin niistä. Molempien mielestä olivat oikein kivoja :) ja sanoivat että saa laittaa lehteen:).”

”Venla piti kuvista.”

”Katsoimme kuvat läpi Ellan kanssa ja hän mietti tarkkaan jokaisen kuvan. Lopputulemana oli, että kaikkia kuvia saa käyttää kyllä.”

Neuvottelut lasten kanssa osoittautuivat tärkeäksi eettiseksi toimintatavaksi, jonka avulla lasten oman mielipiteen kuuleminen toteutui tutkimuksessani takautuvasti (vrt. Forrester, 2015, 97).

4 OSATUTKIMUKSET JA KOKONAISKUVA

Esittelen seuraavaksi lyhyesti tutkimukseni neljä artikkelia itsenäisinä osatutkimuksina. Nostan tarkastelussani esiin artikkelien kaikista keskeisimpiä itsenäisiä tutkimustuloksia. Lopuksi tarkastelen artikkeleista muodostuvaa kokonaiskuvaa yhteenveto-osan tutkimustehtävien näkökulmasta. Vasta seuraavassa, varsinaisessa tulosluvussa (luku 5) esittelen tutkimukseni keskeiset uudet tulokset yksityiskohtaisemmin.

4.1 Artikkelit I: Aikuisen aktiivinen osallistuminen leikkiin

Artikkelissa I tarkastelen aikuisten ja lasten välistä yhteisen ymmärryksen rakentumista monen osallistujan leikillisiin kohtaamisiin siirtymisen ja kohtaamisten ylläpitämisen näkökulmista. Tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä:

1. leikillisten kohtaamisten sekventiaalisesta rakentumisesta ja
2. aikuisen aktiivisesta leikkiin osallistumisesta.

Varhaiskasvatuksen taaperoryhmiä käsittelevä vuorovaikutustutkimus antaa niukasti vastauksia siihen, miten aikuiset ja lapset rakentavat yhteistä ymmärrystä varhaiskasvatuksen ryhmätilanteissa. Hoivan, ohjauksen ja kontrollin tilanteista on jonkin verran tutkimusta (esim. Cekaite & Holm Kvist, 2017; Kidwell, 2005, 2009, 2011; Kidwell & Zimmerman, 2006). Opetuksellisten ryhmätilanteiden rakentumisesta on tehty muutamia tutkimuksia esimerkiksi tarinankerronta- ja kirjanluku-tuokioilla (Cekaite & Björk-Willén, 2018), loruttelu- ja laulutuokioilla (Mehus, 2011) sekä perushoidon tilanteissa (Lerner, Zimmerman & Kidwell, 2011). Taaperoiden ja aikuisten välisten leikillisten kohtaamisten rakentumista ryhmätilanteissa on tarkasteltu vain muutamissa tutkimuksissa (esim. Bateman, 2015). Näissä tutkimuksissa monen osallistujan välisen yhteisen ymmärryksen rakentuminen ei ole ollut analyysin keskiössä. Artikkelit I vastaa tähän vuorovaikutustutkimuksen ja varhaiskasvatuksen leikitutkimuksen tiedontarpeeseen.

Tutkimuksen keskeinen tulos on, että monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rakentaminen ja ylläpitäminen edellyttävät aikuiselta yhteisen ymmärryksen rakentamiseen suuntautumista ja tarkkaa yksittäisten lasten vuorojen havainnointia sekä omien leikkivuorojen hienovaraista ajoittamista ja sovittamista lasten vuoroihin. Monen osallistujan leikillisissä kohtaamisissa aikuisen leikkivuorot ovat multimodaalisia ja kerroksellisia. Leikkivuorojen multimodaalisuudella tarkoite-

taan eleiden, katseiden, tunneviestien ja puheen hienovaraista yhteiskoordinoitua ja kerroksellisuudella sitä, että yksittäinen leikkivuoro toimittaa samanaikaisesti useampaa toimintaa.

Aikuisen leikkivuorojen multimodaalisuus ja kerroksellisuus ovat seurausta muun muassa siitä, että leikillisten kohtaamisten rakentaminen ryhmätilanteissa asettaa aikuiselle monen tasoisia, osin päällekkäisiäkin vuorovaikutuksellisia vaatimuksia. Kun aikuinen ryhmätilanteissa aktiivisesti kutsuu lapsia leikillisiin kohtaamisiin, osa lapsista vastaa aikuisen leikkivuoroihin samanlinjaisesti liittyen leikkiin. Osa lapsista ei välttämättä tavoita aikuisen vuoroon sisältyvää leikillisyyttä. Tästä seuraa, että aikuinen seuraavissa leikkivuoroissaan samanaikaisesti 1) ylläpitää ja kehittää leikillistä kohtaamista eteenpäin leikkiin jo liittyneiden lasten kanssa ja 2) rakentaa, vahvistaa ja korjaa yhteistä ymmärrystä sellaisten lasten kanssa, jotka eivät ole vielä liittyneet leikkiin.

4.2 Artikkelii II: Leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttaminen

Artikkelissa II tarkastelen aikuisten ja lasten välistä yhteisen ymmärryksen rakentumista monen osallistujan leikillisessä kohtaamisessa, joka sisältää intensiivisiä tunneilmaisuja ja toteutuu koko ryhmälle suunnatun piiritilanteen aikana. Kuvaan ja analysoin yksityiskohtaisesti yhden tapauksen, joka on leikilliseen kohtaamiseen siirtymisen näkökulmasta tyypillinen ja tunneilmaisun näkökulmasta erityisen rikas ja kompleksinen. Analyysini tavoitteena on syventää ymmärrystä:

1. aikuisten ja lasten välisestä leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisesta,
2. aikuisen aktiivisesta leikkiin osallistumisesta sekä
3. leikillisen kohtaamisen rakentamisesta, ylläpitämisestä ja päättämisestä koko ryhmän piiritilanteessa.

Monet leikkitutkimuksen parissa työskennelleet pitkän linjan tutkijat ovat nostaneet esiin, että voidaksemme syvällisemmin ymmärtää sitä, mitä leikissä tapahtuu, tulee tutkimuksissa rakentaa ymmärrystä leikkiin tiiviisti kietoutuvasta tunneilmaisusta (Burghardt, 2005; Howard & McInness, 2013; Kuczaj & Horback, 2013; Molinari ym., 2017). Varhaiskasvatuksen leikkitutkimuksessa tunteiden ja leikin kompleksinen yhteen kietoutumisen näkökulma on uusi (Madrid, Fernie & Kantor, 2015). Empiirinen tutkimus ei ole aiemmin systemaattisesti tarkastellut tunteiden yhteistoiminnallista koordinoitua aikuisten ja lasten välisissä leikillisissä kohtaamisissa. Artikkelii II pyrkii vastaamaan tähän vuorovaikutustutkimuksen ja varhaiskasvatuksen leikkitutkimuksen tiedontarpeeseen.

Tutkimukseni osoittaa, että leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisen ansiosta aikuisten ja lasten väliseen ja lasten keskinäiseen leikkiin syntyy yhteistoiminnallisesti koordinoituja emotionaalisia siirtymiä (vrt. Kaukomaa, Peräkylä & Ruusuvaori, 2015). Nämä siirtymät ovat monen osallistujan leikillisissä kohtaamisissa tilanteiden tunteiden tai aikaisempien merkityksellisten tunnepitoisten elämäntapahtumien jakamista ja myötäelämistä. Leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamiseen suuntautuminen mahdollistaa, että aikuiset ja lapset voivat jakaa ja käsitellä yhdessä merkityksellisiä elämäntapahtumiaan ja kohtaamisesta nousuvia tunteita sekä tutkia emotionaalisesti kuormittavia ja innostavia kokemuksia yhdessä eri näkökulmista.

Koko ryhmän piiritilanteissa aikuisen rooli leikillisten kohtaamisten rakentamisessa on keskeinen ja edellyttää erityistä vuorovaikutustyötä, koska aikuinen suuntautuu puhuttelevaan koko ryhmää samanaikaisesti (vrt. Cekaite & Björk-Willén, 2018). Monen osallistujan leikilliseen kohtaamiseen siirtyminen edellyttää piiritilanteessa useita kasautuvia, muutamasta leikkivuorosta koostuvia leikkisekvenssejä johdatteluksi ennen kuin esimerkiksi pitkäkestoisempi monen osallistujan leikillinen kohtaaminen on mahdollista saavuttaa. Leikkivuorojen sitominen osaksi lauluja ja niihin liittyviä kertomuksia näyttäytyy piiritilanteissa tehokkaana resurssina synnyttää siirtymiä monen osallistujan välisiin leikillisiin kohtaamisiin (vrt. laulaminen vuorovaikutuksessa, Stevanovic & Frick, 2014). Koko ryhmän piiritilanteissa aikuisen leikkivuoroille on tunnusomaista muun muassa:

1. intensiivinen katseen kohdistaminen leikkiobjekteihin lasten tarkkaavaisuuden houkuttelemiseksi ja ylläpitämiseksi,
2. leikkivuorojen toistaminen, jotta ne tavoittaisivat yhä useamman lapsen,
3. vahva tunneilmaisu osana leikkivuoroa (eri sävyiset huokaus, hengähdykset, vokaalien pidentäminen, äänensävyn vaihtelut, kasvojen ilmeikkyyt) sekä
4. multimodaalinen kehollisten ja sanallisten viestien yhteiskoordinointi leikkivuorojen muotoilussa, jotta eri kommunikaatiokanaviin suuntautuvat lapset voisivat paremmin ymmärtää, mistä leikkivuorossa on kysymys.

Tutkimukseni tulokset laajentavat ymmärrystä aikuisen leikillisiin kohtaamisiin osallistumisen muodoista sekä osoittavat, että myös taaperoryhmässä monen osallistujan leikilliset kohtaamiset ovat mahdollisia jopa koko ryhmän piiritutkimustilanteissa. Varhaiskasvatuksen taaperoryhmiä käsittelevissä leikitutkimuksissa koko ryhmän piiritilanteet ovat lähes tutkimaton vuorovaikutuskonteksti (Lobman, 2006; Mehus, 2011). Olisi ensiarvoisen tärkeää selvittää laajemman aineiston avulla, ovatko koko ryhmän piiritilanteet yleinen käytännö taaperoryhmissä ja millainen rooli monen osallistujan leikillisillä kohtaamisilla on näissä tilanteissa.

4.3 Artikkelii III: Leikilliset kohtaamiset vertaisryhmässä

Artikkelissa III tarkastelen yhteisen ymmärryksen rakentumista kolmen fokuslapsen leikillisissä kohtaamisissa yhden kokonaisen päiväkotipäivän aikana. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa siitä:

1. miten lapset rakentavat ja ylläpitävät leikillisiä kohtaamisia vertaisryhmässä ja
2. miten lasten väliset leikilliset kohtaamiset kasautuvat päiväkotipäivän aikana.

Päiväkodin nuorimmat lapset ovat olleet marginaalisessa asemassa varhaiskasvatusryhmissä tehdyissä yhteisen ymmärryksen rakentumista käsittelevissä keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa (Bateman, 2015; Kidwell, 2012; Lerner & Zimmerman, 2003; Mehus, 2011). Taaperoihin kohdistuva keskustelunanalyttinen tutkimus on keskittynyt kuvaamaan lähinnä kahdenvälisiä kohtaamisia tai vuorovaikutuksen rakentumista yksittäisten esikielellisten kommunikoinnin resurssien näkökulmasta. Tutkimuksissa on tarkasteltu lasten katsekäyttäytymistä (Filipi, 2009; Kidwell, 2005, 2009; Kidwell & Zimmerman, 2006), osoittamista (Filipi, 2009; Jones & Zimmerman, 2003), tavaroiden näyttämistä ja ojentamista (Kidwell & Zimmerman, 2007; Wootton, 1994) ja kiusoitteita (Lerner & Zimmerman, 2003) sekä sitä, kuinka pienet lapset sovittavat oman toimintansa toisten toimintaan ja käyttävät toisten toimintaa oman kommunikointinsa resurssina (Lerner, Zimmerman & Kidwell, 2011). Keskustelunanalyysillä on lähestytty pienten lasten kommunikointia kehityksen näkökulmista niin taaperovuosien kehitykseen syvenyvien pitkittäisaineistojen kautta (Forrester, 2015; Wootton, 1997) kuin lyhempien kehitysajanjaksojen (9–18 kk) sekvenssiperustaisesta tarkastelusta käsin (Filipi, 2009). Taaperoiden vertaisleikkiä käsittelevää keskustelunanalyttistä tutkimusta on tehty hyvin vähän (Kidwell, 2012; Lerner & Zimmerman, 2003). Artikkelii III vastaa tähän vuorovaikutustutkimuksen ja varhaiskasvatuksen leikkitutkimuksen tiedontarpeeseen.

Tutkimukseni osoittaa, että taaperot suuntautuvat rakentamaan, ylläpitämään ja korjaamaan leikillisiä kohtaamisia sekä monen osallistujan pitkäkestoisia leikkiprojekteja vertaisryhmässä. Lapset rakentavat leikillisiä kohtaamisia ryhmätilanteissa erityisesti synkronisten kehollisten leikkivuorojen välityksellä (esim. synkroninen hyppiminen, hymyileminen, nauraminen ja ääntely). He ylläpitävät kohtaamisia toistamalla ja muuntelemalla tuttuja, aikaisemmin jaettuja leikkivuosia synkronisesti ja vuorotellen. Vuorovaikutuksessa ilmeneviä haasteita (esim. konfliktit, havaitsemisen haasteet) lapset korjaavat leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisen välityksellä.

Leikillisten kohtaamisten kasautumisella tarkoitetaan lasten tapaa toistaa ja muunnella samoja kehollisia leikkivuoroja pitkin päivää ja liittää yhteen useampia aikaisemmin toistettuja leikkivuoroja kompleksisemmiksi ketjuiksi. Tutkimuksen tulokset vahvistavat, että lapset tarvitsevat ryhmätilanteissa leikillisen kommunikointinsa tueksi ja pitkäkestoisten leikkiprojektien ylläpitämiseksi pienryhmätöinnälle pohjautuvia rakenteita sekä aikuisen tarkasti ajoitettua tukea ja ohjausta.

4.4 Artikkelin IV: Aikuisten ja lasten välisen leikin pedagogiset potentiaalit

Artikkelissa IV tarkastelen aikuisten ja lasten välisen yhteisen ymmärryksen rakentumista monen osallistujan leikillisissä kohtaamisissa osallistumisen roolien näkökulmasta. Tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä:

1. aikuisten ja lasten tavoista neuvotella leikkivuoroista ja leikkiresponsseista sekä
2. aikuisen tavoista muovata osallistumiskehikkoa monen osallistujan leikillisissä kohtaamisissa.

Leikillisen kohtaamisen osallistumiskehikko on ollut yksi keskeinen keskusteluanalyttisen leikitutkimuksen huomionkohde erityisesti lasten vertaisleikin tutkimuksessa (Butler, 2008; Björk-Willén, 2007; Monaco & Pontecorvo, 2010). Nämä tutkimukset ovat kuitenkin kohdistuneet pääsääntöisesti yli 3-vuotiaisiin lapsiin. Taaperoryhmissä rakentuvien leikillisten kohtaamisten sisältämistä osallistumisen rooleista on vain vähän keskusteluanalyttistä tutkimusta (Bateman, 2015). Näissä tutkimuksissa ei ole otettu systemaattiseen tarkasteluun sitä, miten osallistumisen rooleista neuvotellaan silloin, kun osallistujia on enemmän kuin kolme. Artikkelin IV pyrkii vastaamaan tähän vuorovaikutustutkimuksen ja varhaiskasvatuksen leikitutkimuksen tiedontarpeeseen.

Tutkimukseni osoittaa, että monen osallistujan leikilliset kohtaamiset voivat rakentua toiminnan näkökulmasta kerrokselliseksi seuraavasti: 1) lohduttaminen ja leikillisen kohtaamisen rakentaminen toteutuvat samanaikaisesti tai 2) vakiintuneiden perifeeristen osallistumisen roolien muovaaminen ja leikillisen kohtaamisen ylläpitäminen toteutuvat samanaikaisesti. Tutkimus avaa leikin ulko- ja sisäkehään liittyviä jännitteitä ja nostaa esiin havaintoja ulkokehän lapsista, jotka jäävät toistuvasti ilman aikuisten ja toisten lasten myönteistä huomiota monen osallistujan ryhmätilanteissa (vakiintunut perifeerinen osallistumisrooli). Tutkimus tuottaa kuvauksia uudeltaisista leikkiin osallistumisen pedagogista käytänteistä, joiden avulla aikuinen voi purkaa vuorovaikutuksen ulko- ja sisäkehän rakentumista ja

ratkaista emotionaalisesti kuormittavia tilanteita taaperoryhmässä monen osallistujan leikillisen kohtaamisen rakentamisen ja ylläpitämisen välityksellä.

4.5 Artikkeleista muodostuva kokonaiskuva

Väitöstutkimuksellani on artikkelien (I–IV) itsenäisen kontribuution rinnalla yhteenveto-osan tutkimustehtävien välityksellä syntyvä kokonaiskuva, jota kuvaan taulukossa 3.

Taulukko 3. osoittaa, että ensimmäisen tutkimustehtävän ratkaiseminen eteni iteratiivisesti niin, että jokainen osatutkimus toi monen osallistujan leikillisten kohtaamisten tunnistamiseen jonkin uuden analyyttisen näkökulman tai työkalun. Toisen tutkimustehtävän ratkaisu, eli ymmärrys leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisen muodoista, alkoi hahmottua tarkkarajaisemmin vasta tutkimuksen tekemisen loppuvaiheessa, kun tarkastelin kaikkien osatutkimusteni tuloksia kokonaisuutena. Tutkimustehtävän III ratkaiseminen muodosti niin ikään iteratiivisen prosessin, jossa jokainen osatutkimus tuotti aikuisen roolista jonkin uuden näkökulman tai pedagogisen käytänteen. Tunnistamani aikuisroolin nimeäminen keskushahmon rooliksi toteutui vasta tarkastellessani osatutkimusten tuloksia kokonaisuutena.

Artikkeleista muodostuvaa kokonaiskuva arvioitaessa on selvää, että yhtenäisempi osatutkimusten kokonaisuus olisi muodostunut aikuisten ja lasten välisiä leikillisiä kohtaamisia käsittelevien artikkelien (I, II, IV) ympärille. Taulukko 3. kuitenkin osoittaa selvästi vertaisten välisiin leikillisiin kohtaamisiin syventyneen osatutkimuksen (Artikkeli III) kontribuution tutkimukselle niin leikillisten kohtaamisten tunnistamisen, rakentumisen kuin aikuisen roolinkin näkökulmasta.

Taulukko 3. Tutkimustehtävät ja yhteenvedo tutkimustuloksista

	Artikkeili I	Artikkeili II	Artikkeili III	Artikkeili IV
Tutkimustehtävä I Miten monen osallistujan leikkilisiä kohtaamisia voidaan tunnistaa?	Tunnistamisessa on olennaista tarkastella: 1) yksittäisiä leikkivuoroja, 2) leikkisekvenssejä ja 3) pitkäkestoisempia leikkiprojekteja, 4) vuorojen sekventiaalista jäsentymistä sekä 5) vuorojen samanlinjaisuutta.	Tunnistamisessa on olennaista tarkastella leikkivuorojen samanlinjaisuuden lisäksi sisällöllistä ja emotionaalista samansuuntaisuutta sekä leikkilisten kohtaamisten kasautumista laajemman toimintajaksos aikana (esim. koko ryhmän piiritilanne).	Tunnistamisessa on olennaista tarkastella yksittäisten leikkilisten kohtaamisten rakentumisen rinnalla leikkilisten kohtaamisten kasautumista kokonaisten päiväkotipäivien aikana.	Tunnistamisessa on olennaista tarkastella yksittäisten leikkilisten kohtaamisten ja kokonaisten päiväkotipäivien näkökulmasta: 1) leikkilisten kohtaamisten kasautumista, 2) osallistumisen roolien ottamista ja tarjoamista (osallistumiskehikko) sekä 3) siirtymä osallistumisen roolista ja toiminnasta toiseen.
Tutkimustehtävä II Miten monen osallistujan leikkiliset kohtaamiset rakentuvat?	1) Leikkivuorojen ajallinen yhteen soinnuttaminen a. kehollinen synkronia (ss. 32–33)* b. tiukka sekventiaalinen sidos (ss. 31–33) 2) Tunneviestien yhteen soinnuttaminen (s. 33) 3) Leikkivuorojen sisällöllinen yhteen soinnuttaminen (ss. 31–33)	1) Leikkivuorojen ajallinen yhteen soinnuttaminen a. kehollinen synkronia b. tiukka sekventiaalinen sidos (ss. 36–38) 2) Tunneviestien yhteen soinnuttaminen (ss. 33–39) 3) Leikkivuorojen sisällöllinen yhteen soinnuttaminen (ss. 36–38)	1) Leikkivuorojen ajallinen yhteen soinnuttaminen a. kehollinen synkronia (ss. 7–8, 10–11) b. tiukka sekventiaalinen sidos 2) Tunneviestien yhteen soinnuttaminen (ss. 7–8, 13–14) 3) Leikkivuorojen sisällöllinen yhteen soinnuttaminen (ss. 10–12)	1) Leikkivuorojen ajallinen yhteen soinnuttaminen a. kehollinen synkronia b. tiukka sekventiaalinen sidos (ss. 141–143, 146–147) 2) Tunneviestien yhteen soinnuttaminen (ss. 139–140, 146–147) 3) Leikkivuorojen sisällöllinen yhteen soinnuttaminen (ss. 141–142, 146–147)
Tutkimustehtävä III Millainen on aikuisen rooli monen osallistujan leikkilisten kohtaamisten rakentamisessa ja ylläpitämisessä?	Aikuinen suuntautuu yhteisen ymmärryksen rakentamiseen. Aikuinen samanaikaisesti: 1) ylläpitää ja kehittää leikkilistä kohtaamista eteenpäin leikkiin jo liittyneiden lasten kanssa ja 2) rakentaa, vahvistaa ja korjaa yhteistä ymmärrystä sellaisten lasten kanssa, jotka eivät ole vielä liittyneet leikkiin.	1) Aikuinen suuntautuu emotionaalisesti inostavien/kuormittavien kokemusten jakamiseen ja yhteiseen tutkimiseen eri näkökulmista. 2) Aikuinen suuntautuu lyhyiden, kasautuvien leikkilisten kohtaamisten rakentamiseen laajemman toimintajaksos aikana.	Aikuinen suuntautuu vertaisten välisten leikkilisten kohtaamisten tukemisiin järjestyksellisesti pienryhmille (3–4 lasta) säännöllisesti mahdollisuuden leikkilisiin kohtaamisiin ryhmätilassa ilman koko ryhmän läsnäoloa.	Aikuinen suuntautuu vuorovaikutustilanteiden kerroksellisiin vaatimuksiin (kasvat. opetus, hoito ja leikki) ja pitkäkestoisien, kasautuvien leikkiprojektien rakentamiseen päiväkotipäivän aikana.

(*) Merkinnot (ss. xx–xx) tarkkoittavat artikkelien sivunumerota, joiden kohdalla taulukossa esitettyjä leikkilisten kohtaamisten rakentumiseen liittyviä ilmiötä kuvataan empiirisiin aineistoesimerkein.

5 TULOKSET

Tässä luvussa syvennyn tutkimukseni keskeisiin tuloksiin. Luvussa 5.1 selvitän, miten monen osallistujan leikillisiä kohtaamisia voidaan tunnistaa (Tutkimustehtävä I). Esittelen leikillisten kohtaamisten tunnistamiseen ja tutkimiseen kehittämäni teoreettis-metodologisen viitekehyksen ja määrittelen tutkimukseni keskeiset analyttiset käsitteet. Luvussa 5.2 kuvaan, miten monen osallistujan leikilliset kohtaamiset rakentuvat taaperoryhmässä leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisen välityksellä (Tutkimustehtävä II) ja tarkastelen, millainen on aikuisen rooli leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisen toteutumisessa (Tutkimustehtävä III). Luvussa 5.3 tarkastelen, millainen on aikuisen rooli monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rakentamisessa ja ylläpitämisessä (Tutkimustehtävä III).

5.1 Monen osallistujan leikillisten kohtaamisten tunnistamisen viitekehys

Monen osallistujan leikillisten kohtaamisten tunnistamisessa on oleellista kiinnittää huomio 1) aikuisten ja lasten keholliseen läsnäoloon ja suuntautumiseen, 2) leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamiseen, 3) leikillisten kohtaamisten sekventiaaliseen rakentumiseen sekä 4) aikuisten ja lasten osallistumisen rooleihin. Nämä huomionkohteet muodostavat monen osallistujan leikillisten kohtaamisten tunnistamisen teoreettis-metodologisen viitekehyksen (Taulukko 4.). Viitekehyksen huomionkohteita ei tule ymmärtää hierarkkiseksi järjestelmäksi, vaan vuorovaikutuksen jäsentymisen ulottuvuuksiksi, jotka ovat samanaikaisesti läsnä kohtaamisessa. Tästä seuraa, että niiden tutkiminen edellyttää videoaineistoon pohjautuvaa analyysia, jolloin yksittäisiä kohtaamisia voidaan katsoa yhä uudelleen eri näkökulmista (Heath ym., 2010; Mondada, 2012).

Taulukko 4. Monen osallistujan leikillisten kohtaamisten tunnistamisen viitekehys

Monen osallistujan leikillisiin kohtaamisiin siirtyminen (engl. <i>multi-party playful encounter</i>) (engl. <i>focused encounter</i> , Goffman, 1963)	Monen osallistujan leikillisiin kohtaamisiin siirrytään, kun vähintään kolme osallistujaa suuntautuu jaettuun kohteeseen eli leikilliseen suhtautumistapaan, leikkitekoihin ja leikin objekteihin sekä tekee samalla näkyväksi suuntautumisen toinen toisiinsa.
Leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttaminen (engl. <i>shared playful and emotional stance taking</i>) (engl. <i>attunement</i> , Beebe, Knocblauch, Rustin & Sorter, 2005; Stern, 1985; 2010; Trevarthen, 1979) (engl. <i>alignment & affiliation</i> , Steensig, 2013; Stivers, 2008; Mondada & Steensig, 2011)	Leikki- ja tunneviestejä ilmaisemalla osallistujat soinnuttavat toinen toistensa ilmaisuja luoden yhteisiä, yhteen soinnuttuneita leikillisiä tunnetiloja ja kokemuksia. Leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttaminen osoittaa, että osallistujat suuntautuvat yhteisen ymmärryksen rakentamiseen ja leikillisten kohtaamisten rakentamiseen ja ylläpitämiseen vuorovaikutuksessaan.
Leikillisten kohtaamisten sekventiaalinen rakentuminen (engl. <i>sequential organization of playful encounter; play turn, play sequence, play project</i>) (engl. <i>communicative project</i> , Linell, 2009; <i>extended sequence, interactive project</i> , Schegloff, 2007)	1) Leikkivuoro: yksittäinen vuoro leikillisen kohtaamisen aloittamiseksi tai käynnissä olevan kohtaamisen ylläpitämiseksi 2) Leikkisekvenssi: leikkivuoro-leikkiresponsin vieruspari, joka osoittaa siirtymän leikilliseen kohtaamiseen 3) Leikkiprojekti: leikkivuorojen ja leikkisekvenssien kasautuessa rakentuva laajempi toimintajakso.
Leikillisten kohtaamisten osallistumiskehikko (engl. <i>participation framework</i>) (Goodwin & Goodwin, 2004)	Osallistumiskehikko kuvaa leikillisten kohtaamisten erilaisia osallistumisrooleja ja niiden ottamista ja tarjoamista kohtaamisen kuluessa.

Seuraavissa alaluvuissa määrittelen viitekehysten analyttiset käsitteet tarkemmin ja selvennän, millaista tietoa valituilla käsitteillä voidaan monen osallistujan leikillisistä kohtaamisista tuottaa ja miksi tämä tieto on ryhmämuotoisen institutionaalisen varhaiskasvatuksen tutkimuksen näkökulmasta perustavanlaatuista. Jokaisen alaluvun lopuksi konkretisoin analyttistä käsitteistöä ja sen käyttöä tutkimukseni keskeisten havaintojen välityksellä. Keskeiset havainnot ovat syntyneet yksittäisten leikillisten kohtaamisten mikroanalyysin, aineistokokoelmien analyysin ja etnografisen tausta-aineiston välisen vuoropuhelun pohjalta.

5.1.1 Leikillisiin kohtaamisiin siirtyminen

Huomion kiinnittäminen osallistujien kehollisen läsnäolon muotoihin ja keholliseen suuntautumiseen paljastaa, syntykö taaperoryhmän kokoontumisiin kahdenvälisiä ja monen osallistujan välisiä leikillisiä kohtaamisia. Tutkimuksessani tarkastelin taaperoryhmän arkista toimintaa 13 lapsen ja 4 aikuisen kokoontumisena, jonka sisällä kasvokkaist leikilliset kohtaamiset rakentuvat (Goffman, 1963; Puroila, 2002).

Kokoontumisella tarkoitan kehollisen läsnäolon muotoa, jossa osallistujat eivät ole aktiivisesti suuntautuneita toisiinsa. Kokoontumisessa osallistujat ovat tois-

tensa potentiaalisen tarkkailun kohteena ja samaan aikaan toistensa aktiivisen tarkkaavuuden katvealueilla (Kidwell & Zimmerman, 2006). Lapset ja aikuiset voivat ryhmätiloissa ja piha-alueilla aistein seurata toisiaan milloin tahansa ja potentiaalisesti kohdata toisensa. Kun kokoontuminen kehittyy kohtaamiseksi, osallistujien välille syntyy intensiivisempi kehollinen läsnäolo.

Leikillisessä kohtaamisessa osallistujat suuntautuvat jaettuun kohteeseen eli leikilliseen suhtautumistapaan, leikkitekoihin ja leikin objekteihin sekä tekevät samalla näkyväksi suuntautumisensa toinen toisiinsa. Osallistujien vuorovaikutus on *samanlinjaista* eli he toimivat kanssaleikkijöinä suhteessa toisiinsa (*alignment*, Stivers, 2008; *joint attention*, Kidwell & Zimmerman, 2006; Stern, 1985; 2010). Leikillisissä kohtaamisissa jaettu tarkkaavaisuus voi suuntautua sekä aistein havaittaviin leikin objekteihin että havaitusta todellisuudesta irrotettuihin, täysin kuviteltuihin leikin objekteihin (Nevile, Haddington, Heinemann & Rauniomaa, 2014).

Kun halutaan tuottaa tutkimusperustaista tietoa varhaiskasvatuksen leikillisten kohtaamisten ryhmämuotoisista ilmenemismuodoista, tulee systemaattinen analyttinen huomio kohdistaa sellaisiin kasvokkaiisiin vuorovaikutustilanteisiin, joissa kokoontuminen kehittyy leikilliseksi kohtaamiseksi vähintään kolmen osallistujan välille. Tutkimuksen tekoa ohjaavia laajempia tutkimuskysymyksiä voivat olla esimerkiksi, miten ja milloin monen osallistujan leikillisiin kohtaamisiin siirrytään ja millaisissa tilanteissa monen osallistujan leikillisiä kohtaamisia tapahtuu harvoin tai ei juuri koskaan (poikkeava tapaus, Atkinson & Heritage, 1984).

Monen osallistujan leikillisiin kohtaamisiin siirtyminen taaperoryhmässä

- **Miten:** Monen osallistujan leikillisiin kohtaamisiin siirrytään neuvotteluitta.
- **Milloin:** Monen osallistujan leikillisiin kohtaamisiin siirrytään tyypillisesti vapaan leikin ja koko ryhmän piiritilanteiden aikana.
- **Poikkeava tapaus:** Ruokailutilanteissa aikuiset eivät tarjoa vuorovaikutuksellista tilaa monen osallistujan leikillisille kohtaamisille.

Tutkimukseni keskeinen havainto on, että taaperoryhmässä monen osallistujan leikillisiin kohtaamisiin siirrytään tyypillisesti suoraan, ilman minkäänlaista johdantoa tai neuvottelua leikillisen kohtaamisen aloittamisesta (Artikkelit I–IV). Tämä näyttäisi olevan luontaista ja tyypillistä pienten lasten leikillisille kohtaamisille laajemminkin. Alle 2-vuotiailla lapsilla ei ole kielellisiä resursseja leikkiä koskevien pyyntöjen tai kehotusten esittämiseen, jolloin suoraan leikkitoimintoihin ryhtyminen on luonteva tapa aloittaa leikillinen kohtaaminen ja kutsua muita mukaan (Lerner & Zimmerman, 2003). Vanhempia lapsia käsittelevissä tutkimuksissa on todettu lasten käyttävän yhä useammin kehotuksia ja pyyntöjä leikillisiin kohtaamisiin siirtymisessä (”aletaaks”, ”leikitääks”, ”sopiiks et”, ”jooko”,

Tykkyläinen & Laakso, 2010; Sidnell & Stivers, 2016), vaikka heidän repertuaariinsa näyttäisi kuuluvan myös suora leikilliseen kohtaamiseen siirtyminen (Broadhead, 2001; Sidnell & Stivers, 2016).

Huomion arvoista aineistoni perusteella on, että myös aikuiset ja ryhmän vanhemmat lapset, joilla kielellisiä resursseja pyyntöjen esittämiseen olisi, suosivat suoraa leikilliseen kohtaamiseen siirtymistä. Aikuisten suuntautuminen leikillisten kohtaamisten rakentamiseen ilman neuvottelua vaikuttaisi olevan systemaattinen pedagoginen käytäntö tutkimukseni taaperoryhmässä. Samansuuntaisia havaintoja on syntynyt myös vanhempien lasten varhaiskasvatusryhmien leikin ohjauksen tilanteissa (Lobman, 2006; Loizou, 2017). Jatkossa on tärkeä selvittää laajemman aineiston avulla, onko monen osallistujan leikillisiin kohtaamisiin siirtyminen todellisuudessa sujuvampaa ilman neuvottelua ja onko kyseessä yleinen käytäntö taaperoryhmissä ja laajemmin eri-ikäisten lasten varhaiskasvatusryhmissä. Tiedon avulla voidaan rakentaa syvällisempää ymmärrystä leikillisistä kohtaamisista ja niiden rakentamiseen liittyvistä ryhmämuotoisista vuorovaikutuskäytännöistä.

Tutkimukseni toinen keskeinen havainto on, että monen osallistujan leikillisiin kohtaamisiin siirrytään taaperoryhmässä tyypillisesti vapaan leikin (Artikkelit I, III, IV) ja koko ryhmän piiritilanteiden (Artikkeli II) aikana. Erityisiä tapauksia ovat monen osallistujan leikilliset kohtaamiset päiväkotiin tulotilanteissa (Artikkeli IV). Perushoidon tilanteissa (esim. päivittäinen ulkoilu, päivälepo, pukemistilanteet, vessassa käynti) leikilliset kohtaamiset ovat tyypillisesti kahdenvälisiä.

Tutkimusaineistoni perusteella selkeästi poikkeavana tapauksena voidaan pitää taaperoryhmän ruokailutilanteita. Näissä perushoidollisissa tilanteissa aikuiset eivät antaneet vuorovaikutuksellista tilaa monen osallistujan leikillisiin kohtaamisiin. Lasten ”taaperotyyliset” leikkivuorot (Kuva 2.), kuten pään pudistelut, ruokailuvälineiden ja astioiden paukuttaminen, ruualla leikkiminen, yhteiset naurut, virnistelyt ja leikilliset ääntelyt sekä maidon pärskyttelyt ja mukiin ääntelyt, tyypillisesti sivuutettiin ruokailutilanteissa aikuisten toimesta kokonaan. Jos leikkivuorot laajenivat monen osallistujan leikillisiksi kohtaamisiksi lasten välillä, aikuiset suuntautuivat systemaattisesti päättämään ne. Lisäksi aikuiset rakensivat leikillisiä kohtaamisia lasten kanssa ruokailutilanteissa hyvin harvoin ja silloinkin tiukasti kahdenvälisesti.

Jatkossa on tärkeä selvittää laajemman aineiston avulla, onko monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rajaaminen ruokailutilanteissa (ja mahdollisesti myös muissa perushoidon tilanteissa) yleinen käytäntö varhaiskasvatuksen taaperoryhmissä. Tiedon avulla voidaan rakentaa syvällisempää ymmärrystä perushoidon ja leikin välisestä dynamiikasta institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa.



Kuva 2. Lasten välisiä leikillisiä kohtaamisia ruokailutilanteessa

5.1.2 Leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttaminen

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa vuorovaikutuksen sisältö asemoidaan yhteisen ymmärryksen yhdeksi perusolottuvuudeksi (Peräkylä, 1995; Sidnell, 2014; Stivers, 2008). Peräkylä (1995, 26) toteaa, että tämä intersubjektiivisuuden osa-alue ei ole kuitenkaan selvärajainen ja systemaattisesti jäsennelty, vaikka esimerkiksi yhteisen keskustelunaiheen rakentumista käsittelevää tutkimusta onkin tarjolla. Taaperoiden ja aikuisten välisten protokeskustelujen ja kielellisten keskustelujen näkökulmasta leikillisten kohtaamisten sisältöä koskeva vuorovaikutustutkimuksellinen tietämys näyttäisi olevan ohutta (Bateman, 2015; Kidwell, 2012). Osaltaan tämän vuoksi on vaikea löytää vakiintuneita analyttisiä ja teoreettisia käsitteitä, joiden avulla aineistosta nousevia leikillisen kohtaamisen sisältöön liittyviä yhteisen ymmärryksen rakentumisen ilmiöitä olisi mahdollista tavoittaa, kuvata ja jäsentää systemaattisemmin.

Kaikista aineistoni leikkisekvensseistä ja leikkiprojekteista oli paikannettavissa osallistujien suuntautuminen samanaikaisesti sekä leikkitoimintoihin että niihin kiinnittyviin tunneilmauksiin. Lasten keskinäiset ja aikuisten ja lasten väliset monen osallistujan leikilliset kohtaamiset ovat vahvasti tunnepitoisia. Kohtaamisissa tuli näkyväksi tilanteisia, leikin objekteista sekä tilanteeseen sidotuista toiminnoista ja henkilöistä virittyviä tunneilmauksia sekä tilanteen ulkopuolisten, tunnepitoisten elämäkokemusten yhteistä käsittelyä. Aineistoni perusteella yhtenä keskeisenä monen osallistujan leikillisen kohtaamisen osoittimena voidaan pitää tunneilma-

uksissa tapahtuvaa harmonisoitumista, jota nimitän tunneviestien yhteen soinnuttamiseksi (vrt. *affect attunement*, Stern, 1985; 2010; *affiliation*, Stivers, 2008).

Yhteen soinnuttamisen käsitteelliset juuret ovat äidin ja vauvan välisten protokeskustelujen tutkimuksessa (Bateson, 1975; Beebe ym., 2005; Stern, 1985; Trevarthen, 1979), mutta käsitettä on käytetty löyhänä yleiskäsitteenä myös keskusteluanalyttisissä tutkimuksissa (esim. Cekaite & Holm Kvist, 2017; Sunakawa, 2018) ja muissa mikrovuorovaikutustutkimuksen suuntauksissa (esim. Kendon, 1985). Yhteen soinnuttaminen voidaan ymmärtää yhteisen ymmärryksen rakentamisen muodoksi (Beebe ym., 2005), jossa kokemusten ja tunteiden *jakaminen* on pääasiallinen yhdessä olemisen muoto (Stern, 1985; 2010; Tomasello, 2008). Yleistajuisemmin yhteen soinnuttamisessa on kyse yhteisellä aaltopituudella olemisen kokemuksesta (Beebe ym., 2005).

Leikki- ja tunneviestejä ilmaisemalla osallistujat soinnuttavat toinen toistensa ilmaisia luoden yhteisiä, yhteen soinnuttuneita leikkilisiä tunnetiloja ja kokemuksia. Leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttaminen osoittaa, että osallistujat suuntautuvat yhteisen ymmärryksen rakentamiseen ja leikkilisen kohtaamisen ylläpitämiseen vuorovaikutuksessaan. Käsitevalintaan sisältyy taustaoletus siitä, että vuorovaikutuksen samanlinjaisuus ei vielä kerro, jakavatko osallistujat toiminnan myös sisällöllisesti ja emotionaalisen myötäelävyyden eli affiliaation tasolla (Stivers, 2008; Stern, 1985; 2010). Affiliaatiolla tarkoitetaan täsmennetysti toiminnan sisällöllistä ja tunnetasoisia samansuuntaisuutta, sitä että osallistujat leikkivät kanssalleikkijöinä samaa leikkiä, josta heillä on yhteinen sisällöllinen ja tunnetasoinen ymmärrys.

Tutkimuksessani käytän samanlinjaisuuden ja affiliaation rakentumisen prosessista nimitystä leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttaminen, jotta oman tutkimukseni ja aiemman tutkimuksen kontekstuaalinen ero hahmottuisi riittävästi. Stivers (2008) on tutkinut samanlinjaisuuden ja affiliaation rakentumista aikuisten tarinankerrontatilanteissa. Hänen tuloksensa eivät ole suoraan sovellettavissa taaperoryhmän leikkilisten kohtaamisten vuorovaikutuskontekstiin. Tämän vuoksi tutkimuksessani pyrin rakentamaan empiiristä perusymmärrystä leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisen muodoista ja löytämään systemaattisempia tapoja tunnistaa ja kuvata ilmiötä lasten keskinäisissä ja aikuisten ja lasten välisissä monen osallistujan leikkilisissä kohtaamisissa. Taulukko 5. kiteyttää tähänastisen teoreettis-metodologisen tarkasteluni.

Taulukko 5. Leikillisen kohtaamisen rakenteelliset ja sisällölliset ulottuvuudet

Suuntautuminen leikilliseen kohtaamiseen (<i>alignment</i>)	Leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttaminen kohtaamisessa (<i>affiliation</i>)
rakenteellinen, tarkkaavaisuuteen ja keholliseen suuntautumiseen liittyvä	sisällöllinen, toimintaan ja tunteisiin liittyvä
kanssaleikkijänä toimiminen suhteessa toiseen	empatian osoittaminen, myötäeläminen
leikillisen suhtautumistavan jakaminen	toiminta- ja tunnetasoinen samansuuntaisuus

Leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttaminen taaperoryhmässä

- Leikkivuorojen ajallinen yhteen soinnuttaminen kuvaa sitä, kuinka osallistujat leikillisessä kohtaamisessa suuntautuvat kehollisten leikkivuorojensa samanaikaiseen, synkroniseen toteuttamiseen sekä kielellisten leikkivuorojensa ajoittamiseen heti toisen osallistujan leikkivuoron perään ilman taukoa.
- Tunneviestien yhteen soinnuttaminen kuvaa sitä, kuinka osallistujat leikillisessä kohtaamisessa suuntautuvat toistensa leikkivuorojen sisältämiin tunneviesteihin ja muotoilevat oman leikkivuoronsa sisältämän tunneviestin tarkasti edellisen vuoron tunneviestin kanssa samansuuntaiseksi.
- Leikinvuorojen sisällöllinen yhteen soinnuttaminen kuvaa sitä, kuinka osallistujat leikillisessä kohtaamisessa suuntautuvat toistensa leikkivuorojen sisältöön ja muotoilevat omien leikkivuorojensa sisällön tarkasti edellisten vuorojen sisältöön sopiviksi.

Tarkastelen näitä taaperoryhmän leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisen muotoja yksityiskohtaisemmin luvussa 5.2.

5.1.3 Leikillisten kohtaamisten sekventiaalinen rakentuminen

Keskustelunanalyysissä oletetaan, että leikkiin kutsuva vuoro, kuten mikä tahansa keskustelun vuoro, saa täyden merkityksensä vasta käyttöyhteydessään eli vuorovaikutuskontekstissaan. Tulkinta on aina kontekstuaalista ja vuorovaikutukseen osallistuvien toteuttamaa ja hallitsemaa. Tästä syystä leikillisten kohtaamisten tunnistaminen edellyttää, että huomio kiinnitetään vuorovaikutuksen hienosyisiin piirteisiin – siihen miten leikkivuorot ilmaistaan ja miten ne vastaanotetaan. Tällaista orientaatiota nimitetään *sekventiaaliseksi analyysiksi* (Schegloff, 2007). Sekventiaalisuus kuvaa vuorovaikutustapahtumaa vuorojen yhteenliittymisen näkökulmasta. Vuoro vuorolta ja hetki hetkeltä etenevä leikillisten kohtaamisten sekventiaalinen analyysi tekee leikin tunnistamisesta aiempaa luotettavampaa ja

systemaattisempaa sekä auttaa pitämään leikillisen kohtaamisen rakentumisen ensisijaisena tutkimuskohteena.

Analyysissä kiinnitetään huomiota leikkivuoroihin, leikkisekvensseihin ja leikkiprojekteihin (vrt. Schegloff, 2007)³. Jos yksi osallistuja tuottaa leikkivuoron, tarkastellaan ensinnäkin, mitä on tapahtunut juuri ennen tätä leikkivuoroa ja sitä miksi leikkivuoro tuotetaan juuri tässä vuorovaikutuksen kohdassa. Tämän jälkeen tarkastellaan seikkaperäisesti sitä, miten leikkivuoro on muotoiltu ja kenelle se on kohdistettu ja mitä tapahtuu kyseisen leikkivuoron jälkeen, eli miten seuraavat vuorot liittyvät siihen. Jos leikkivuoro ei tuota leikkiresponssia, eli tule seuraavassa vuorossa tulkituksi leikiksi, osallistujien suuntautuminen leikilliseen kohtaamiseen katkeaa. Kyse ei kuitenkaan ole vain leikkivuorojen tunnistettavuudesta vuorovaikutuksessa. Voi olla, että joskus osallistujat sivuuttavat leikkivuoron tarkoituksellisesti (esim. luku 5.1.1, aikuisten toiminta ruokailutilanteissa). Analyysiä tehdessä on oltava sensitiivinen myös toimintojen mahdollisille rinnakkaisille merkityksille ja kysyä, millaisia näkökohtia ja toimintamahdollisuuksia leikkivuoro avaa tai rajaa pois.

Leikkivuoro aloittaa leikillisen kohtaamisen tai ylläpitää käynnissä olevaa kohtaamista. Leikkivuoroon sisältyy aina metakommunikatiivinen leikkiviesti, jonka avulla leikkijä ilmaisee toiselle ”tämä on leikkiä”-suhtautumistapaa (Bateson, 1976). Leikillistä suhtautumistapaa ilmaistaan erilaisten vuorovaikutuksen resurssien, kuten eleiden, ilmeiden, katseen, kosketuksen, liikkeen, puheen ja materiaalistien objektien välityksellä. Usein leikillisen suhtautumistavan ilmaus ei ole kiteytettävissä vain yhteen vuorovaikutusresurssiin (esim. hymyilevä kasvonieme), vaan suhtautumistapa muodostuu multimodaalisesti, eli monen eri vuorovaikutusresurssin kerroksellisen yhteiskoordinaation välityksellä.

Vasta leikkivuoroon suuntautuva leikkiresponssi osoittaa, siirtyvätkö osallistujat leikilliseen kohtaamiseen. *Leikkisekvenssi* kuvaa kahdesta leikkivuorosta muodostuvaa leikkivuoro-leikkiresponssi vierusparia, jossa osallistujat siirtyvät leikilliseen kohtaamiseen. Artikkeleissa olen kuvannut leikkisekvenssiä eli leikilliseen kohtaamiseen siirtymistä metaforisemmin *leikkiyhteyden hetkeksi*. Vaikka *yhteys* ei ole keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa vakiintunut analyttinen käsite ja alkuperäiset käsitteeseen kytkeytyvät perusolettamukset ovat jo osin vanhentuneita (Sidnell, 2009), kuvaa yhteyden hetki osuvasti yhteisen ymmärryksen rakentumisen tiivistymiä vuorovaikutuksessa. Erityisesti pedagogisessa ja ammatillisessa sanastossa leikkiyhteyden hetki voisi olla käyttökelpoisempi käsite kuvaamaan leikilliseen kohtaamiseen siirtymistä kuin tekninen leikkisekvenssin käsite (vrt. esim. *pedagoginen hetki*, van Manen, 1991; 2008).

3 Leikillisen kohtaamisen käsitteen kanssa linjakkaampi vuoroja, sekvenssejä ja projekteja kuvaava käsite olisi ollut leikillinen vuoro jne. Toisaalta leikkivuoro, leikkisekvenssi ja leikkiprojekti ovat linjassa Batesonin (1976) leikkiviesti käsitteen kanssa ja muodostavat näin yhtenäisemmän käsitteellisen viitekehyksen.

Leikkivuorojen ja leikkisekvenssien kasautuessa muodostuu laajempia toimintajaksoja, joita nimitän *leikkiprojekteiksi*. Kasvatustieteellisen leikitutkimuksen käsitteistön näkökulmasta leikkiprojektit voidaan ymmärtää yleistajuisemmin pitkäkestoiseksi leikiksi tai leikkiepisodiksi (Lobman, 2006; Siraj-Blatchford, 2009). Leikkiprojekti ei kuitenkaan viittaa kasvatustieteen projektityöskentelyn käsitteistöön, jossa projektilla tarkoitetaan kestoltaan ja tavoitteiltaan ennalta määriteltä, suunnitelmallista ja kertaluontoista hanketta (Carey & Matlay, 2010; Heitmann, 1996).

Leikillisten kohtaamisten sekventiaallinen rakentuminen taaperoryhmässä

Tutkimukseni keskeinen havainto on, että monen osallistujan leikillisten kohtaamisten tunnistamisessa on oleellista tarkastella yksittäisen kohtaamisen sekventiaalisen rakentumisen rinnalla myös kohtaamisten kasautumista, eli kohtaamisten laajempaa ajallista rakentumista. Tutkimuksessani tarkastelin leikillisten kohtaamisten ajallista rakentumista seuraavilla ulottuvuuksilla:

- **Neljän kuukauden ajanjakso:** Monen osallistujan leikilliset kohtaamiset rakentuivat taaperoryhmässä sekä spontaaneiksi ja ainutkertaisiksi kohtaamisiksi että rituaalinomaisiksi, toistuviksi kohtaamisiksi (vrt. Caillois, 1958/2001).
- **Yksittäinen laajempi toimintajakso ja kokonainen päiväkotipäivä:** Niin lasten keskinäiset kuin aikuisten ja lasten väliset monen osallistujan leikilliset kohtaamiset kasautuivat pitkäkestoisemmiksi leikkiprojekteiksi sekä laajempien toimintajaksojen (esim. vapaa leikki tai koko ryhmän piiritilanne) että kokonaisten päiväkotipäivien aikana.
- **Yksittäisten kohtaamisten ajallinen rakentuminen:** Ajallisesti yksittäiset monen osallistujan leikilliset kohtaamiset rakentuivat taaperoryhmässä joko lyhyiksi muutaman sekunnin kohtaamisiksi (min. 11 s.) tai pitkäkestoisiksi kohtaamiksi (max. 11 min).

5.1.4 Leikillisten kohtaamisten osallistumiskehikko

Edellä olen tarkastellut leikillisen kohtaamisen rakentumista kehollisen läsnäolon ja suuntautumisen, leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisen sekä kohtaamisen sekventiaalisen rakentumisen tasoilla. Yksi tärkeä monen osallistujan leikillisten kohtaamisten tunnistamiseen liittyvä ulottuvuus, eli osallistumiskehikko, on vielä käsittelemättä. Osallistumiskehikolla tarkoitan kaikkia leikillisen kohtaamisen erilaisia osallistumisrooleja ja niiden ottamista ja tarjoamista vuorovaikutuksen kuluessa (Goodwin & Goodwin, 2004).

Monen osallistujan kohtaamisia analysoitaessa on oleellista kysyä, miten osallistumisen aktiivisuudesta neuvotellaan. Osallistumisroolien tarkastelu kertoo, ketkä osallistuvat monen osallistujan leikillisiin kohtaamisiin ja ketkä mahdollisesti eivät ja miten kahdenvälisistä ja monen osallistujan välisistä osallistumisen muodoista neuvotellaan kohtaamisen edetessä. Varhaiskasvatuksen ryhmämuotoisissa ympäristöissä osallistumisen roolien systemaattinen analyysi yksittäisten kohtaamisten, päiväkotipäivien ja pidempien ajanjaksojen näkökulmasta voi paljastaa muun muassa hienovireisiä mukaan ottamisen tai poissulkemisen muotoja sekä osallistumisen roolien kasautumista ja vakiintumista (vuorovaikutuksen ulko- ja sisäkehän rakentuminen, Goodwin, 2007; Kalliala, 2008; 2014; Karrebæk, 2010; 2011).

Leikillisten kohtaamisten osallistumiskehikot taaperoryhmässä

Monen osallistujan leikillisiin kohtaamisiin rakentui taaperoryhmässä tyypillisesti kolmenlaisia osallistumiskehikoita. Ensinnäkin sellaisia, joissa yksi aikuinen ja yksi lapsi suuntautuivat rakentamaan ja ylläpitämään intensiivistä kahdenvälistä leikillistä kohtaamista ja muut osallistujat asettuivat katsomaan ja sympaattisesti myötäelämään tätä kohtaamista esimerkiksi kasvonilmein, elein sekä lyhyesti kommentoimalla (Artikkeli II). Toiseksi sellaisia, joissa aikuiset ja lapset suuntautuivat rakentamaan monen osallistujan kohtaamista siirtyen kahdenvälisestä kohtaamisesta toiseen (Artikkeli IV). Myös näissä osallistumiskehikoissa muut osallistujat suuntautuivat katsomaan ja myötäelämään kahdenvälisiä kohtaamisia sekä odottamaan sopivaa vuorovaikutuksellista tilaa omalle aktiivisemmalle osallistumiselleen. Taaperoryhmässä rakentui myös osallistumiskehikoita, joissa useampi osallistuja osallistui aktiivisesti ja samanaikaisesti leikillisen kohtaamisen rakentamiseen ja ylläpitämiseen (Artikkeli I, III). Tällaiset osallistumiskehikot olivat siitä erityisiä, että ne rakentuivat pääasiallisesti kehoillisista leikkivuoroista (esim. käden eleet, vartalon liikkeet, leikkivälineiden käsittely, liike tilassa), nauramisesta ja muista äännähdyksistä (esim. eläinten ääntelyiden imitointi) sekä lyhyiden sanojen samanaikaisesta ja vuorottelevasta toistamisesta.

Osallistumisen rooleihin liittyen tutkimusaineistosta oli löydettävissä roolien vakiintumista. Aikuinen toimi monen osallistujan leikillisissä kohtaamisissa tyypillisesti keskushahmon roolissa (ks. luku 5.3). Myös lasten osallistumisen rooleissa oli havaittavissa vakiintumista, erityisesti sisä- ja ulkokehän rooleissa. Huomionarvoista osallistumisen roolien näkökulmasta on myös se, että monen osallistujan leikilliset kohtaamiset näyttäisivät olevan taaperoryhmässä sosiaalista toimintaa, jota on mielekästä asettua aktiivisesti katsomaan (engl. *an onlooker*, Goffman, 1974, 130; Rubin, 2001). Leikillisten kohtaamisten katsominen näyttäisi olevan merkittävä ja itsessään arvokas leikkiin osallistumisen rooli erityisesti taaperoryhmän nuorimmille lapsille (De León, 2012; Greve, 2009; Jung, 2013; Kultti, 2015; Monaco & Pontecorvo, 2010; Paradise & Rogoff, 2009; Rogoff, 1990). Leikin

katsomisen mielekkyys mahdollistaa monen osallistujan leikillisiä kohtaamisia jopa koko ryhmän kesken, esimerkiksi päivittäisissä piiritilanteissa (Artikkeli II).

5.2 Leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttaminen taaperoryhmässä

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttaminen on perustavanlaatuinen monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rakentamisen tapa taaperoryhmässä. Yhteen soinnuttamista voi tapahtua ainakin kolmen erilaisen toiminnan, 1) leikkivuorojen ajallisen yhteen soinnuttamisen, 2) tunneviestien yhteen soinnuttamisen sekä 3) leikkivuorojen sisällöllisen yhteen soinnuttamisen välityksellä.⁴ Tulkitsen, että osallistujat suuntautuvat leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamiseen rakentaakseen ja ylläpitääkseen leikillistä kohtaamista ja yhteistä ymmärrystä leikistä. Haen vahvistusta tulkinnalleni osatutkimuksista kokoamani empiiristen aineistoesimerkkien välityksellä ja tarkastelen jokaista yhteen soinnuttamisen muotoa erikseen.

5.2.1 Leikkivuorojen ajallinen yhteen soinnuttaminen

Kuvatakseni täsmällisesti monen osallistujan leikillisten kohtaamisten kompleksisuutta suhteessa leikkivuorojen ajalliseen yhteen soinnuttamiseen, olen erottanut tarkastelussani kielelliset ja keholliset yhteen soinnuttamisen muodot. Aikaisempi vuorovaikutustutkimus osoittaa erottelun aiheellisuuden, sillä kielellisillä ja kehollisilla vuorovaikutusresursseilla on todettu olevan erilainen ajallinen jäsentyneisyys vuorovaikutuksessa (Deppermann & Streeck, 2018).

Kehollisten leikkivuorojen ajallinen yhteen soinnuttaminen

Kehollisten leikkivuorojen ajallisella yhteen soinnuttamisella tarkoitan leikkisekvenssejä, joissa osallistujat suuntautuvat kehollisten leikkivuorojensa synkroniseen toteuttamiseen (vrt. Björk-Willén, 2007; Garte, 2016; 2019; Sunakawa, 2018). Havainnollistan kehollista synkroniaa videoaineistosta poimittujen kuvakaappaus-ten välityksellä, ymmärtäen kuitenkin niiden rajallisuuden ilmiön kuvaamisessa⁵. Ensimmäinen kuvasarja (Kuva 3.) taaperoiden välisestä leikillisestä kohtaamisesta osoittaa, kuinka lapset suuntautuvat tasajalkaa hyppimisen aloittamiseen

4 Haluan korostaa, että luokitteluni ei ole tarkoitettu tyhjentäväksi esitykseksi leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisen muodoista. Rajallisen, yhdestä taaperoryhmästä tuotetun aineiston pohjalta muodostamaani esiyymmärrystä tulee systemaattisesti koetella ja arvioida ryhmämuotoisen varhaiskasvatuksen erilaisissa konteksteissa.

5 Kehollisen liikkeen synkroniaa on vaikea empiirisesti todistaa ilman pääsyä alkuperäisiin videoaineistoihin (Goodwin, 2000).

synkronisesti ensin yhdessä kyykistyen (Kuva 3.1, kaksi lasta kuvan etualalla) ja sitten yhtäaikaaisesti ylös ponnistaen (Kuva 3.2) ja lopulta kolmin hyppien (Kuva 3.3 ja 3.4). Lapset rakentavat leikillistä kohtaamistaan kehollisten leikkivuorojen ajallisen yhteen soinnuttamisen välityksellä. Leikillisuus rakentuu kohtaamiseen synkronisen hyppimisen ja synkronisten ja vuorottelevien naurahdusten ja katseiden vaihtojen välityksellä. Kohtaamisessa lasten kehot toimivat yhtenä yhteen soinnuttuneena yksikkönä. Synkronian välityksellä toimijat ikään kuin sulautuvat yhteen siten, että pyrkimysten ja tekojen toimija on monikollinen ”me” (Tomasello, 2008, 72) – ”me leikimme”.



Kuva 3. Kehollinen yhteen soinnuttaminen kolmen osallistujan leikillisessä kohtaamisessa

Seuraava kuvasarja (Kuva 4.) esittää aikuisen ja 1,5-vuotiaan lapsen leikillisen kohtaamisen, jota kolmas lapsi on asettunut aktiivisesti katsomaan. Esimerkki osoittaa, että myös aikuiset ja lapset keskinäisessä vuorovaikutuksessaan suuntautuvat kehollisten leikkivuorojen ajalliseen yhteen soinnuttamiseen taaperoryhmässä. Käynnissä olevassa kukkuu-leikissä aikuinen ja lapsi suuntautuvat synkroniseen liikkeeseen piiloon siirtymisen hetkellä. Kun lapsi aloittaa piiloon siirtymisen (Kuva 4.2→ Kuva 4.3), liittyy aikuinen omalla kehollaan samansuuntaiseen ja samalla vauhdilla etenevään liikkeeseen välittömästi. Aikuisen ja lapsen kehot toimivat hetken yhtenä, yhteen soinnuttuneena yksikkönä.



Kuva 4. Kehollinen yhteen soinnuttaminen aikuisen ja lapsen välillä

Silloin, kun leikillisessä kohtaamisessa on monta osallistujaa, kehollinen synkronia voi auttaa osallistujia rakentamaan ja ylläpitämään kohtaamista myös sellaisissa tilanteissa, joissa yhteinen ymmärrys hetkeksi katkeaa. Kaksi seuraavaa kuvasarjaa (Kuva 5. ja 6.) ovat esimerkkejä tällaisista tilanteista. Niissä molemmissa kehollista yhteen soinnuttamista edeltää lapsen epäröinti, hienovarainen vuorovaikutuksesta vetäytyminen ja yhteisen ymmärryksen hetkellinen katkeaminen. Aikuinen suuntautuu *korjaamaan* yhteisen ymmärryksen ongelmaa lapsen keholliseen leikkivuoroon synkronoituvalla omalla leikkivuorollaan (Schegloff, 2007).

Ensimmäisessä esimerkissä (Kuva 5.) osallistujat lennättävät, katsovat ja osoittavat taikaperhosia, eli mielikuvituksen avulla vuorovaikutukseen kuviteltuja leikin objekteja. Kuvasarja osoittaa kuvan keskellä seisovan lapsen (jolla on ruudullinen essu) liittymisen leikilliseen kohtaamiseen ja taikaperhosten lennätykseen. Ennen kuvasarjan tapahtumia sama lapsi osoittaa epäröintiä leikilliseen kohtaamiseen liittymisessään. Lapsi lähestyy aikuisen ja kolmen muun lapsen taikaperhosten lennätystä epäluuloisesti vuoroin osallistujiin ja vuoroin ylös katon rajaan vilkuillen. Lapsen katse on tilanteessa etsivä ja ilme kasvoilla hämmentynyt.



Kuva 5. Kehollinen yhteen soinnuttaminen monen osallistujan leikkillisessä kohtaamisessa

Kuvassa 5.1 aikuinen kutsuu lasta ottamaan sormenpäidensä väliin taikaperhosen ja lennättämään sen ilmaan. Lapsi epäröi leikkivuorossaan. Videonauhalla on havaittavissa hienovaraista vuorovaikutuksesta vetäytymistä ja pysähtyneisyyttä, kun lapsi vetää kättään kehoaan kohti, epäröivä ilme kasvoillaan eikä suuntaudu taikaperhosen lennätykseen. Aikuinen vastaa lapsen epäröintiin suuntautumalla itse perhosen lennättämiseen, jonka seurauksena lapsi tarttuu taikaperhoseen ja lähtee hitaasti kohottamaan kättään perhosen lennätystä varten. Tässä vaiheessa aikuinen vahvistaa lapsen leikkiin liittymistä ja yhteisen ymmärryksen rakentumista synkronoimalla oman kehollisen leikkivuoronsa lapsen leikkivuoroon (Kuva 5.2 ja 5.3). Kehollisen synkronian ansiosta aikuinen ja lapsi lennättävät taikaperhosensa yhtenä yhteen soinnuttuneena yksikkönä. Leikilliseen kohtaamiseen liittymisen tuottama palkitsevuus on nähtävissä lapsen kasvoilla synkroniassa toteutuneen leikkivuoron jälkeen, kun lapsi suuntaa katseensa aikuiseen ja hymyilee (Kuva 5.3→Kuva 5.4).

Kuva 5. sisältää myös toisen kehollisen yhteen soinnuttamisen tilanteen. Samanaikaisesti synkronisen taikaperhosen lennätysvuoron kanssa aikuisen sylissä istuva lapsi aloittaa taikaperhosia osoittavan leikkivuoronsa (Kuva 5.3). Aikuinen

synkronoi oman kehollisen leikkivuoronsa suoraan edellisestä lennätysvuorosta tähän seuraavaan, perhosia osoittavaan vuoroon (Kuva 5.4). Jälleen aikuinen ja lapsi toimivat yhtenä yhteen soinnuttuneena yksikkönä ja yhteinen ymmärrys leikistä pystytään sujuvasti ylläpitämään monen osallistujan välillä.

Myös viimeisessä esimerkissä (Kuva 6.) kehollisten leikkivuorojen ajallista yhteen soinnuttamista edeltää lapsen epäroivä leikkivuoro. Ennen kuvasarjan tapahtumia aikuinen esittää leikilliseen kohtaamiseen kutsuvan vuoron kahdelle lapselle ulkoilun aikana seuraavasti ”*Käydääks antamassa vähän tota (.) lumikauroja tolle Ellan hevoselle*”. Heti kielellisen leikkivuoronsa jälkeen aikuinen vahvistaa kutsuaan leikilliseen kohtaamiseen konkreettisella hevosen syöttämiseellä ja maiskutusaanella (Kuva 6.1). Aikuisen leikkivuoroa seuraa hevosen vieressä seisovan lapsen kielellisesti ilmaistu halu liittyä ”*minäkin minäkin*” sekä kehollisesti ilmaistu epärointi. Lapsi yrittää poimia maasta lunta, mutta jää seisomaan lopulta toimetomasti aikuisen viereen eikä suuntaudu hevosen syöttämiseen. Aikuinen vastaa lapsen epärointiin kehollisen leikkivuoron ajallisella yhteen soinnuttamisella. Aikuinen saattaa omalla kehollaan ja kosketuksellaan lapsen hevosen syöttämismuoroon (Kuva 6.2 ja 6.3). Yhteistä ymmärrystä korjaavan synkronisen leikkivuoron aikana aikuinen ja lapsi syöttävät hevokselle lumikauraa yhtenä yhteen soinnuttuneena yksikkönä. Synkronista leikkivuoroa seuraa lapsen itsenäinen leikkivuoro (Kuva 6.4), jota aikuinen ja hevosen selässä istuva lapsi asettuvat seuraamaan.



Kuva 6. Kehollinen yhteen soinnuttaminen kosketuksen välityksellä

Huomionarvoinen tämän aineistoesimerkin kohdalla on viimeisen kuvan (6.4) suhde kolmeen edeltävään kuvaan (6.1–6.3). Lapsen osallisuutta ja itsenäistä toimijuutta käsittelevissä tutkimuksissa mielenkiinto kohdistuu tyypillisesti viimeiseen kuvaan, lapsen itsenäisiin omaehtoisiin leikkivuoroihin ja niiden jälkeisiin tapahtumiin (Løkken, 2000a; 2000b; Molinari, 1990). Jos ja kun tutkimuksellinen tiedonintressi alkaa kuvasarjan viimeisestä kuvasta, aikuisen teot lapsen itsenäisen leikin tukemiseksi jäävät kuvaamatta. Systemaattinen huomion kiinnittäminen aikuisen toteuttamiin leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisen käytänteisiin ja siihen, mitä on tapahtunut ennen lapsen itsenäistä omaehtoista leikkiä, täydentävät lapsen osaamista ja toimijuutta korostavia näkökulmia (Bateman, 2015; Kalliala, 2008; Lobman, 2006). Lähestymistapa tuottaa tärkeitä kuvauksia siitä, miten lasten omaehtoista leikkiä voidaan konkreettisesti, ”kädestä pitäen”, tukea.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että kehollisten leikkivuorojen ajallisella yhteen soinnuttamisella on tärkeä merkitys taaperoryhmän monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rakentumisessa. Sekä aikuiset että lapset suuntautuvat kehollisten leikkivuorojen yhteen soinnuttamiseen vuorovaikutuksellisenä resurssina yhteisen ymmärryksen rakentamiseksi, ylläpitämiseksi ja korjaamiseksi leikillisissä kohtaamisissa (vrt. Garte, 2019; Sunakawa, 2018). Aikuisella on tärkeä rooli näiden toimintojen toteuttamisessa ja sitä kautta lasten leikin tukemisessa ja rikastamisessa.

Kehollisten leikkivuorojen ajallinen yhteen soinnuttaminen edellyttää aikuiselta lasten leikkivuorojen tarkkaa havainnointia sekä omien kehollisten leikkivuorojen tarkkaa ajoittamista lasten leikkivuoroihin. Tarkasti ajoitetuilla, lasten kehollisiin leikkivuoroihin synkronoituvilla leikkiresponsseillaan aikuinen rakentaa, ylläpitää ja korjaa yhteistä ymmärrystä osallistujien välillä. Aikuinen ikään kuin ”kytkeytyy” lasten keholliseen ilmaisuun ja vahvistaa näin yhteisen ymmärryksen rakentumista. Lasten osoittaessa epärointiä, esimerkiksi kuvittelua sisältävissä kohtaamisissa, aikuinen voi kehollisen yhteen soinnuttamisen avulla tehdä kuvitteluleikin objektit jaettaviksi – kuvitella kehollisesti lasten kanssa. Aikuinen voi toisin sanoen konkreettisesti opettaa kuvitteluleikin taitoja lapsille. Näin aikuinen rikastaa lasten omaa vertaisleikkitoimintaa, joka koostuu monen osallistujan leikillisissä kohtaamisissa pääasiallisesti kehollisista leikkivuoroista ilman kuvitteluleikin elementtejä (vrt. Karpov & Karpov, 2005; Kowalski, Wyver, Masselos & De Lacey, 2004; Løkken, 2000a; 2000b; Molinari, 1990; Moran & John-Steiner, 2003; White, 2009).

Kielellisten leikkivuorojen ajallinen yhteen soinnuttaminen

Kielellisten leikkivuorojen ajallisella yhteen soinnuttamisella tarkoitan leikkisekvenssejä, joissa leikkivuoro ja siihen liittyvä leikkiresponssi seuraavat toinen toisiaan välittömästi ilman taukoa. Tällaisia leikkisekvenssejä esiintyy tutkimusaineistossani erityisesti leikillisiin kohtaamisiin siirtymisen hetkillä (1–4), silloin, kun uusi tulokas ilmaisee halukkuutensa liittyä käynnissä olevaan kohtaamiseen (5), kun osallistujat suuntautuvat uuden tulokkaan kohtaamiseen liittämiseen (6)

tai, kun yhteiseen leikkiin rakentuu tokaisuista, naurahduksista tai muista äännähdyksistä koostuvia intensiivisiä kahdenvälisiä protokeskustelusekvenssejä (7–10). Kaikissa aineistoesimerkeissä (L) tarkoittaa lasta ja (A) aikuista:

(1) Hups heijaa

1 L: hups heijaa=

2 A: =hups heijaa vai

(2) Lammas

1 L: HEI sil on paha mie:li:=

2 A: =tälläkö paha mie:li (.) no millä me se lohdutellaan

(3) Tohtori

1 L: häntä kipee:=

2 A: =↑He::i häntä kipeenä tällä kattokaa nytte

(4) Taikaperhoset

1 L: ↑A::JA=

2 A: =nii siellä menee taikaperhonen

(5) Mielikuvituspuhelu isille

1 A: joo-o matiaskin hiljeni kuuntelemaan=

2 L: =MINÄKIN

(6) Taikaperhoset

1 L: sit laitetaan lisää perhosia=

2 A: =↑lisää perhosia=joo niit on noin monta niit tulee
vaan kokoajan lisää ja lisää

(7) Tohtori

1 L: aha=

2 A: =yhy

(8) Sirkusprinsessa

1 L: oho=

2 A: =Oho::

(9) Mielikuvituspuhelu isille

1 A: =↑Noh=

2 L: =hahah=

3 A: =haloo

Aineistoesimerkeissä leikkivuoro ja siihen liittyvä leikkiresponssi muodostavat tiiviin ajallisen siteen. Tulkitsen, että tiukka ajallinen side kertoo saumattomasta yhteisestä ymmärryksestä. Siitä, että aikuiset ja lapset jakavat taaperoryhmässä leikkiin liittyvän mentaalisen maailman ja tekevät tämän maailman näkyväksi yhteistoiminnallisesti, ikään kuin yhtenä yhteen soinnuttuneena yksikkönä, myös kielellisesti. Aikuisten ja lasten välisten leikillisten kohtaamisten ominaispiirteenä kielellisten leikkivuorojen ajallinen yhteen soinnuttaminen kertoo todennäköisesti siitä, että leikki on päivittäinen aikuisten ja lasten yhteinen toimintamuoto (vrt. Singer, 2013).

Aikuisen toiminnan näkökulmasta huomionarvoisia ovat erityisesti neljä ensimmäistä esimerkkiä (1–4), joissa leikilliseen kohtaamiseen siirtymisen vaiheessa aikuinen ajoittaa leikkiresponssinsa lapsen leikkivuoron perään ilman taukoa. Näissä tilanteissa ajallinen yhteen soinnuttaminen kertoo aikuisen suuntautumisesta lapsen leikki-idean tavoittamiseen välittömästi. Lapsen leikkivuoron ollessa vielä käynnissä, aikuinen jo suuntautuu leikkivuoroon liittymiseen. Monen osallistujan kohtaamisen näkökulmasta nämä hetket kuvaavat tulkintani mukaan pedagogista käytäntöä, jonka avulla aikuinen tekee vuorovaikutuksellista tilaa leikkiin kutsuvan lapsen aloitteelle. Aikuinen solmii leikkiresponssinsa lapsen leikkivuoron kylkeen kiinni, jotta kukaan toinen ei ehtisi väliin jollakin toisella leikki-idealla. Näin aikuinen varmistaa yhteisen ymmärryksen rakentumisen ja vuorovaikutuksen sujuvan etenemisen ryhmätilanteessa. Kielellisten leikkivuorojen ajallinen yhteen soinnuttaminen tarjoaa aikuiselle keinon muokata monen osallistujan yhteistä ymmärrystä välittömästi sillä hetkellä, kun leikilliseen kohtaamiseen ollaan siirtymässä tai kun uusi tulokas on liittymässä kohtaamiseen.

Varhaiskasvatuksen ryhmämuotoisuuden näkökulmasta kielellisten leikkivuorojen ajallisella yhteen soinnuttamisella näyttäisi olevan tärkeä merkitys monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rakentamisessa ja aikuisella keskeinen rooli näiden toimintojen toteuttamisessa. Tarkasti ajoitetulla aktiivisella leikkiin osallistumisellaan aikuinen voi vahvistaa yksittäisten lasten kielellisiä leikkivuoroja ja leikki-ideoita ja tukea samalla yhteisen ymmärryksen rakentumista ryhmässä. Näin toimiessaan aikuinen ilmentää herkkyyttä havaita lasten leikkialoitteita sekä vastata syntyneisiin aloitteisiin ryhmätoimintaa tukevalla tavalla.

5.2.2 Tunneviestien yhteen soinnuttaminen

Tunneviestien yhteen soinnuttaminen kuvaa sitä, kuinka osallistujat leikillisessä kohtaamisessa suuntautuvat toinen toistensa leikkivuorojen sisältämiin tunneviesteihin ja muotoilevat oman leikkivuoronsa sisältämän tunneviestin tarkasti edellisen vuoron tunneviestin kanssa samansuuntaiseksi. Tunneviestien yhteen soinnuttaminen rakentuu tyypillisesti seuraavasti: 1) leikkivuoro, joka sisältää selkeän tunneviestin tai mahdollisuuden tunneviestin muodossa tuotetulle leik-

kiresponssille, 2) tunneviestin muodossa tuotettu leikkiresponssi, 3) tunneviestien yhteen soinnuttaminen, jossa kohtaamisessa näkyväksi tehtyjä tunneviestejä ilmaistaan yhdessä samanaikaisesti. Tunneviestien yhteen soinnuttaminen voi aineistoni perusteella alkaa rakentua synkronisesti, tiiviin ajallisen sidoksen välityksellä tai vuoro vuorolta.

Ensimmäinen aineistoesimerkkini osoittaa, kuinka tunneviestien yhteen soinnuttaminen alkaa rakentua synkronisesti. Tilanteessa 1,5-vuotias lapsi on juuri tullut päiväkotiin ja itkee isän lähtöä. Aikuinen käyttää hämmästyttä ilmentävää leikkivuoroa korjaavana resurssina lasta tyyntyttääkseen ja rakentaakseen vuorovaikutusta lapsen eroahdistuksen ilmauksista kohti isän lähtöä käsittelevää leikillistä kohtaamista. Aikuinen laskee itkävän lapsen sylistään maahan ja nostaa lattialta leikkipuhelimen soittaakseen mielikuvituspuhelun ryhmätilasta juuri poistuneelle isälle (Kuva 7.1, rivit 1–2). Samalla hetkellä, kun aikuinen asettaa luurin korvalleen (Kuva 7.2) ja aloittaa puhelun vetämällä syvään henkeä (rivi 3), lapsi tyyntyy ja lopettaa itkemisen (rivi 4). Aikuisen hämmästyneisyyttä ilmentävä leikkivuoron aloitus (”Hh.” voimakas sisäänhengitys) toimii vuorovaikutuksellisenä resurssina, joka mahdollistaa sen, että aikuinen ja lapsi jatkavat isän lähdön käsittelyä leikillisessä kohtaamisessa ja yhteen soinnuttuneissa, tyyntemmissä ja ihmettelevissä tunnesävyissä (Kuva 7.2 →).

(1) Mielikuvituspuhelu isille

- 1 A: kyllä (.) helistellään puhelimella isille mitä: Kuva7.1
 2 A: otetaan puhelimet ja helistellään vähän=sanotaan et
 3 A: {.Hh Kuva7.2 missä se isi viipottaa (.) joko sinä ehdit
 autoon Kuva7.3
 4 L: {((suuntautuu aikuiseen ja lopettaa itkemisen))



Kuva 7. Tunneviestien yhteen soinnuttaminen aikuisen ja lapsen välillä

Toisessa aineistoesimerkissä tunneviestien yhteen soinnuttaminen alkaa rakentua tiukan ajallisen sidoksen välityksellä. Siinä ensimmäinen leikkivuoro ja sitä seuraava tunneviestien muodossa tuotettu leikkiresponssi liittyvät toisiinsa ilman taukoa. Ennen leikilliseen kohtaamiseen siirtymistä aikuiset ja lapset laulavat ”matkustan ympäri maailmaa” –laulua koko ryhmän piiritilanteessa. Aikuinen säestää kitaralla ja lapset taputtavat käsiään. Kun laulu on edennyt ”*kun sanon päivää, hän sanoo..*” -osioon, syntyy siirtymä leikilliseen kohtaamiseen. Leikillinen kohtaaminen alkaa aikuisen leikkivuorolla, jossa aikuinen eläytyy laulun vieraskieliseen tervehdykseen ”*namaste*” (Kuva 8.1, rivi 1). Lapset vastaavat naururesponsein (rivi 2), jotka liittyvät tiukasti kiinni aikuisen leikkivuoroon ilman taukoa. Naururesponssit osoittavat leikilliseen kohtaamiseen siirtymisen ja lasten suuntautumisen aikuisen kummalliselta kuulostavaan vieraskieliseen tervehdykseen ja keholliseen eleeseen. Vuorovaikutuksen edetessä nauru tarttuu lähes koko lapsiryhmään ja myös aikuinen soinnuttaa oman tunneviestintänsä tarkasti lasten yltyviin naurunpuuskiin (Kuva 8.2, rivi 3). Tunneviestien yhteen soinnuttamisen välityksellä rakentuu monen osallistujan leikillinen kohtaaminen, jonka pääasiallisena toimintana on yhteinen, yltyvä nauraminen.



Kuva 8. Tunneviestien yhteen soinnuttaminen monen osallistujan välillä

(2) Piimälaulu⁶

- 1 A: kun sanon päivää hän sanoo namaste_{Kuva8.1}=
 2 L: =((lapset puhkeavat nauruun))
 3 ((aikuiset ja lapset nauravat yhdessä))_{Kuva8.2}

Kolmannessa aineistoesimerkissä tunteiden yhteen soinnuttaminen alkaa rakentua vuoro vuorolta ensin kahdenvälisesti lapsen ja aikuisen välillä (Kuva 9.1→Kuva 9.2, rivit 1–2) laajentuen lopulta monen osallistujan väliseksi (Kuva 9.3, rivi 4). Leikillinen kohtaaminen sijoittuu koko ryhmän piirtilanteeseen ja alkaa, kun yksi lapsista suuntautuu aikuisen kädessä olevaan lammashahmoon. Lapsen leikkivuoro rivillä 1 sisältää vahvan tunneviestin, sympaattisen suhtautumisen lampaan mielipahaan (Kuva 9.1, kasvonilmeet, venytetyt vokaalit, sympaattinen äänensävy). Lapsen leikkivuoron vielä jatkuessa (Kuva 9.2) aikuinen soinnuttaa tunneviestinsä lapsen tunneviestien kanssa samansuuntaiseksi kasvonilmeiden välityksellä (aikuinen suuntaa katseen lapseen ja nutristaa huuliaan). Aikuinen jatkaa soinnuttamalla myös oman kielellisen leikkiresponssinsa sisältämän tunneilmaisun samansuuntaiseksi lapsen leikki vuoron kanssa (rivi 2, venytetyt vokaalit, sympaattinen äänensävy). Vuorovaikutuksen edetessä sympaattiset, leikin sisältöön (ikäväointi ja kaipaus) eläytyvät tunneviestit voi havaita yhä useamman lapsen kasvoilta (Kuva 9.3, rivi 4). Leikillinen kohtaaminen ei ole vain aikuisen ja yhden lapsen kahdenvälinen vaan monen osallistujan välinen. Kohtaaminen on rakennettu vuoro vuorolta tunneviestien yhteen soinnuttamisen välityksellä.

(3) Lamma

- 1 L: HEI_{Kuva9.1} sil on paha mie:li:=_{Kuva9.2}
 2 A: =tälläkö paha mie:li (.) no millä me se lohdutellaan
 3 L: se halua äitiä
 4 A: no niin haluais se huutaa et äi:ti: missä ole:t_{Kuva9.3}

6 "Piimälaulu" on lasten ja aikuisten yhteisen leikkikulttuurin ydintä taaperoryhmässä. Kun lapset toivovat piirillä, että lauletaan piimälaulu, he eivät toivo ainoastaan "matkustan ympärimaailmaa"-laulua, vaan lauluun liittyvän, yhdessä rakennetun leikillisen kohtaamisen.



Kuva 9. Tunneviestien yhteen soinnuttaminen monen osallistujan välillä

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että aikuinen toimii taaperoryhmässä monen osallistujan leikillisiin kohtaamisiin liittyvien tunneviestien rakentajana, ylläpitäjänä ja sanallistajana. Aikuisen elävä tunneviestintä laajentaa leikillisiä kohtaamisia monen osallistujan väliseksi. Kohtaamisten laajeneminen rakentuu tunneviestien yhteen soinnuttamisen välityksellä. Tunneviestien yhteen soinnuttamiseen suuntautuminen edellyttää aikuiselta kehollisen läsnäolon ja lasten tunneviestien tarkan havainnoimisen lisäksi emotionaalista läsnäoloa ja omien tunneviestien aktiivista ja elävää ilmaisua. Elävään ja aktiiviseen tunneilmaisuun aikuinen suuntautuu sekä protokeskustelun (äännähdykset, hengitykset, huokaukset, äänensävyyn vaihtelut, kasvonilmeet) että kielellisen keskustelun (leikin tunnepitoisten tapahtumien sanallistaminen ja tunnepitoisten tapahtumien rakentaminen leikkiin) vuorovaikutusresurssien välityksellä. Tunneviestien yhteen soinnuttaminen osana leikillisen kohtaamisen rakentamista ja ylläpitämistä mahdollistaa emotionaalisesti innostavien ja kuormittavien kokemusten jakamisen ja yhteisen tutkimisen eri näkökulmista. Näin leikillisten kohtaamisten rakentaminen ja ylläpitäminen voi toimia empatia- ja tunnekasvatuksen välineenä taaperoryhmässä.

5.2.3 Leikkivuorojen sisällöllinen yhteen soinnuttaminen

Leikkivuorojen sisällöllinen yhteen soinnuttaminen tarkoittaa, että osallistujat suuntautuvat toistensa leikkivuorojen sisältöön ja soinnuttavat omat leikkivuoronsa tarkasti edellisten vuorojen sisältöön sopiviksi. Osallistujat toisin sanoen hyväksyvät toistensa leikkivuorot ja suuntautuvat jatkamaan niiden varassa eteenpäin. Ensimmäisessä aineistoesimerkissä lapsi aloittaa leikillisen kohtaamisen leikkivuorolla, jossa hän kuvittelee aikuisen pitelemällä lammaspehmolehulla olevan paha mieli (rivi 1). Aikuinen vastaa soinnuttamalla oman leikkivuoronsa sisällön lapsen leikkivuoroon sopivaksi. Aikuinen vastaa lapsen leikki-ideaan sanomalla ikään kuin ”joo ja”, eli hyväksymällä lapsen leikki-idean ja sen jälkeen kehittämällä ideaa eteenpäin (vrt. ”yes and” Lobman, 2006; *leading by following*, Rogoff, 1990; 2003).

(1) Lammas

1 L: HEI sil on paha mie:li:=

2 A: =tälläkö paha mie:li (.) no millä me se lohdutellaan

Toinen aineistoesimerkki osoittaa, että myös lapset suuntautuvat leikkivuorojen sisällölliseen yhteen soinnuttamiseen. Rivillä 1 aikuinen katselee ja ihastelee taikaperoisia, joita hän on lennättänyt ilmaan kahden lapsen kanssa. Kolmas lapsi on seurannut aikuisen ja kahden lapsen leikillistä kohtaamista etäämmältä ja rivillä 2 liittyy kohtaamiseen leikkivuorojen sisällöllisen yhteen soinnuttamisen välityksellä.

(2) Taikaperoiset

1 A: haa:h (.) tuolla ne lentää

2 L: sit laitetaan lisää perhosii

Leikkivuorojen sisällöllinen yhteen soinnuttaminen on aiemmassa varhaiskasvatuksen leikkitutkimuksessa hyvin tunnistettu ja kuvattu leikillisten kohtaamisten rakentamisen ja ylläpitämisen muoto myös taaperoryhmän konteksteissa (Kalliala, 2008; Lobman, 2003; 2006). Tutkimukseni vahvistaa aikaisempia tutkimustuloksia. Varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä aikuisten suuntautumisella leikkivuorojen sisällölliseen yhteen soinnuttamiseen on merkittävä vaikutus sille, että leikillinen kohtaaminen voi pysyä yllä yhä pidemmän aikaa. Leikkivuorojen sisällöllisen yhteen soinnuttamisen välityksellä taaperoryhmän kokoontumisiin rakentuu monen osallistujan leikillisiä kohtaamisia, joissa aikuiset ja lapset toimivat yhteistoiminnallisesti pitkäkestoisen leikkiprojektin saavuttamiseksi.

Tutkimukseni myös laajentaa ja täsmentää aikaisempia tutkimustuloksia osoittamalla, että pitkäkestoisten leikkiprojektien rakentaminen edellyttää, että aikuinen ei suuntaudu ainoastaan leikkivuorojen sisällölliseen yhteen soinnuttamiseen vaan koordinoi oman osallistumisensa aktiivisuutta vuoro vuorolta. Kohtaamista

rakentaessaan ja ylläpitäessään aikuinen suuntautuu sisällöllisen yhteen soinnuttamisen lisäksi lasten leikkivuorojen toistamiseen ja myötäilyyn sekä omien uusien leikkivuorojen tuottamiseen ja eteenpäin kehittelyyn, jos lapsilta ei tule uusia leikkivuosia, joihin aikuinen voisi omat vuoronsa sisällöllisesti soinnuttaa (vrt. Bateman, 2015, 44).

5.3 Aikuinen monen osallistujan leikillisten kohtaamisten keskushahmona

Tutkimukseni osoittaa, että aikuinen toimii tyypillisesti monen osallistujan leikillisten kohtaamisten keskushahmona. Keskushahmon roolin toteutuessa lähes kaikki lasten leikkivuorot kulkevat aikuisen kautta, eli joka toinen (tai useampi) leikkivuoro on aikuisen tuottama. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että aikuinen toimisi leikin johtajan roolissa. Yhden staattisen roolin ja tehtävän sijaan, aikuinen suuntautuu sovittamaan oman osallistumisensa vuoro vuorolta lasten edeltävien leikkivuorojen mukaan. Aikuinen toisin sanoen suuntautuu lasten osallistumisen ja toiminnan mahdollisuuksien tukemiseen, ei niinkään toiminnan johtamiseen omaa osallistumista esiin tuoden (vrt. *ohjaustyö*, Vehviläinen, 2014).

Keskushahmon roolissa toimiessaan aikuinen koordinoi oman osallistumisensa aktiivisuutta tilan antamisen ja lasten leikkivuorojen katsomisen (engl. *observing*), lasten leikkivuorojen myötäilemisen ja toistamisen (engl. *following*), leikkivuorojen sisällöllisen yhteen soinnuttamisen (engl. *leading by following*) sekä uusien leikkivuorojen esittämisen (engl. *leading*) välillä. Aikuinen suuntautuu rakentamaan yhteistä ymmärrystä osallistujien välille (vrt. Bateman, 2015). Monen osallistujan leikillisissä kohtaamisissa yhteisen ymmärryksen rakentamiseen suuntautuminen tuottaa aikuisen leikkivuosien kerroksellisuutta. Leikkivuorojen aikana aikuinen saattaa joutua samanaikaisesti ylläpitämään ja kehittämään leikillistä kohtaamista eteenpäin leikkiin jo liittyneiden lasten kanssa ja rakentamaan, vahvistamaan ja korjaamaan yhteistä ymmärrystä sellaisten lasten kanssa, jotka eivät ole vielä liittyneet leikkiin.

5.3.1 Keskushahmon roolin pedagoginen potentiaali

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että aikuisen keskushahmon rooli mahdollistaa ja tukee monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rakentumista taaperoryhmässä (vrt. Gmitrova, 2013). Rooli näyttäisivät olevan keskeinen erityisesti pitkäkestoisten leikkiprojektien rakentamisessa ja ylläpitämisessä sekä leikillisten kohtaamisten kasautumisen mahdollistamisessa esimerkiksi kokonaisten päiväkotipäivien aikana. Lisäksi keskushahmon roolissa toimiminen tukee lasten vertaistoimintaa (vrt. Bateman, 2015; Kultti, 2015), sillä siinä aikuisen on mahdollista välittää lasten

yksilölliset leikkivuorot ja leikki-ideat suuremmalle ryhmälle. Pieni lapsi ei pysty koordinoimaan tätä välitystyötä yksin monen osallistujan kohtaamisissa vaan tarvitsee usein osaavamman tukea.

Yksi merkittävimmistä keskushahmon rooliin kiinnittyvistä pedagogisista potentiaaleista on se, että aikuinen pystyy tämän roolin välityksellä muovaamaan leikillisten kohtaamisten vakiintuneita epäsymmetrisiä osallistumisen rooleja tasapainoisemmiksi. Keskushahmon roolissa aikuinen voi tukea yksittäisten lasten kohdalla esimerkiksi siirtymää leikillisen kohtaamisen ulkokehältä sisäkehälle aktiivisemmaksi toimijaksi (vrt. De León, 2012). Seuraava kuvasarja (Kuva 10.) osoittaa ulkokehälle, perifeeriseen rooliin ajautuneen, poissaolevasti tuijottavan ja sormia suussa pitävän lapsen (Kuva 10.1, lapsi kuvan keskellä vaaleassa paidassa) asteittaisen siirtymisen leikillisen kohtaamisen sisäkehälle. Siirtymä sisäkehälle mahdollistuu sen kautta, että aikuinen toimii leikin keskushahmona ja tarjoaa lapselle systemaattisesti toistuvia mahdollisuuksia liittyä yhteisiin leikillisiin kohtaamisiin hoivaleikki-teeman ympärillä aamupäivän vapaan leikin aikana. Lapsi siirtyy leikillisen kohtaamisen ulkokehältä (Kuva 10.1) sisäkehälle asteittain ensin aikuisen sylistä leikillisen kohtaamisen tapahtumia katsoen (Kuva 10.2) ja lopulta aktiivisesti itse osallistuen (Kuva 10.3). Oleellista on ymmärtää, että siirtymä leikillisen kohtaamisen sisäkehälle ei tapahdu yhden yksittäisen leikillisen kohtaamisen aikana vaan edellyttää kohtaamisten kasautumista päiväkotipäivän aikana.



Kuva 10. Osallistumisen roolien muutos yhden aamupäivän aikana

Keskushahmon roolissa aikuinen pystyy tekemään luontevasti vuorovaikutuksellista tilaa ulkokehän lasten leikkivuoroille ja aktiivisemmalle osallistumiselle monen osallistujan leikillisissä kohtaamisissa. Aikuinen voi tasoittaa epäsymmetrisiä osallistumisrooleja myös suuntautumalla kahdenvälisiin intensiivisiin kohtaamisiin sellaisten lasten kanssa, jotka eivät aktiivisesti osallistu yhteisiin leikkeihin. Näin toimiessaan aikuinen huolehtii tietoisesti siitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus olla osallisena yhteisissä leikeissä omien taitojensa ja valmiuksiensa mukaisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 39).

6 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin tutkimustulosteni menetelmällisiä, teoreettisia ja pedagogisia merkityksiä. Lopuksi arvioin väitöskirjani osatutkimusten ja yhteenveto-osan muodostamaa kokonaisuutta. Jokaisessa pohdintaluvussa tarkastelen myös tutkimukseeni liittyviä rajoituksia sekä hahmottelen suuntaviivoja jatkotutkimukselle.

6.1 Menetelmällinen pohdinta

Tutkimukseni keskeinen menetelmällinen kontribuutio on monen osallistujan leikillisten kohtaamisten tunnistamiseen ja tutkimiseen soveltuva teoreettis-metodologinen viitekehys (Tutkimustehtävä I). Viitekehysten avulla voidaan syventää ymmärrystä leikillisten kohtaamisten rakentumisesta varhaiskasvatuksen ympäristöissä. Viitekehys tuottaa varhaiskasvatuksen ryhmämuotoisia vuorovaikutusrakenteita aikaisempaa täsmällisemmin kuvaavaa tutkimustietoa, koska siinä kiinnitetään huomiota samanaikaisesti niin osallistujien yksilölliseen suuntautumiseen, kahdenvälisiin kohtaamisiin kuin monen osallistujan välisten kohtaamisten rakentumiseen. Tarkastelen seuraavaksi yksityiskohtaisemmin muutamia keskeisiä viitekehysten käyttöön ja soveltamiseen sisältyviä menetelmällisiä hyötyjä, rajoitteita ja jatkotutkimuksen aiheita.

Viitekehysten keskeinen menetelmällinen hyöty varhaiskasvatuksen leikki-tutkimukselle on se, että viitekehys ohjaa leikillisten kohtaamisten tarkempaan ja systemaattisempaan tunnistamiseen ryhmämuotoisissa tilanteissa. Viitekehys mahdollistaa hienojakoisemman erottelun sen suhteen, mikä on ja mikä ei ole yhteistä leikkiä osallistujien välillä, milloin leikki muuttuu joksikin muuksi toiminnaksi (esim. hoito, kasvatus, opetus) tai milloin se katkeaa hetkeksi esimerkiksi osallistujien väliseen erimielisyyteen, yhteisen ymmärryksen ongelmaan tai jonkun osallistujan poissulkemiseen (vrt. Bateman, 2015; Björk-Willén, 2012; Karrebæk, 2011; Sidnell, 2011). Viitekehysten avulla voidaan tarkastella lasten sosiaalisen kompetenssin vahvuuksia ja rajoitteita (vrt. Broadhead, 2001; 2004; Garte, 2015; 2016; 2019) sekä aikuisen kykyä huomioida yksittäisen lapsen ja lapsiryhmän tarpeita samanaikaisesti (vrt. Ahnert ym., 2006; van Manen, 2008). Viitekehysten avulla voidaan lisäksi paljastaa leikkivuorovaikutuksen tilanteisia ja kasautuvia epäsymmetrisiä roolineuvotteluja, joissa jotkin lapset jäävät tai heidät jätetään toistuvasti leikillisten kohtaamisten ulkopuolelle (vrt. Goodwin, 2007; Kalliala, 2008; 2014; Karrebæk, 2011).

Viitekehysten sisältämällä teoreettis-metodologisella tavalla tarkastella leikillisiä kohtaamisia on myös rajoitteensa. Ensinnäkin tietynlaiset leikillisen kohtaami-

sen muodot rajautuvat viitekehyksen sisältämän analyttisen käsitteistön saavuttamattomiin. Tällaisia ovat esimerkiksi sellaiset yksinleikin tai yhteisleikin muodot, joissa ei tuoteta ulkoisesti havaittavia kehollisia tai sanallisia leikkivuoroja tai joissa leikkivuorot sisältävät historiallisesti kasautuneita merkityksiä, joita ulkopuolinen havainnoitsija ei voi yksittäisen kohtaamisen perusteella tavoittaa (Deppermann & Streeck, 2018). Edellä kuvatun kaltaisten kohtaamisten tunnistamiseen tarvitaan rinnalle pitkittäistutkimuksellista otetta (Voutilainen & Savijärvi, 2016) tai etnografisia tutkimusmenetelmiä (Lindholm, 2016) täydentämään ja täsmentämään yksittäisistä kohtaamisista tehtyjä analyysejä ja tulkintoja.

Toinen rajoite koskee hyvin pienten lasten leikillisten kohtaamisten tutkimista (Forrester, 2017). Ei ole yksiselitteistä, mitä esimerkiksi alle 1-vuotiaiden lasten protokeskusteluissa voidaan määritellä leikkivuoroksi ja mikä vastaanottajan leikkiresponssiksi. Myös rajanveto taaperoiden tutkivan toiminnan, tarinan kerronnan, taiteellisen ilmaisun ja leikin välillä on aina jokseenkin häilyvä (vrt. Cekaite & Björk-Willén, 2018; Trevarthen & Delafield-Butt, 2017). Toisaalta esimerkiksi lasten vertaisvuorovaikutusta tarkasteltaessa tiukka analyttinen rajanveto leikin ja muun toiminnan välillä ei ole kasvatustieteellisen tiedonintressin näkökulmasta keskeinen (Nilsson, Ferholt & Lecusay, 2018; Pramling Samuelsson & Carlsson, 2008). Olennaisempaa on pystyä systemaattisesti tunnistamaan intensiivisiä kohtaamisia lasten välillä ja analysoimaan niiden rakentumista. Viitekehykseni vastaa tähän menetelmälliseen tarpeeseen.

Viitekehys toimii tärkeänä lähtökohtana myös uusille tutkimuksille ja menetelmällisille sovelluksille. Ensinnäkin sen laaja-alainen käyttöönotto luo edellytyksiä varhaiskasvatuksen leikillisten kohtaamisten laadulliselle tutkimuslinjalle. Viitekehyksen avulla on mahdollisuus tuottaa vertailukelpoista laadullista tutkimustietoa leikillisistä kohtaamisista varhaiskasvatusympäristöissä niin vertaisvuorovaikutuksen kuin aikuisten ja lasten välisen vuorovaikutuksen näkökulmista. Lisäksi viitekehystä on mahdollista muokata eri ikäryhmien ja erilaisten ryhmämuotoisten varhaiskasvatusympäristöjen tutkimiseen sekä kansainväliseen vertailevaan tutkimukseen soveltuvaksi (vrt. Broadhead, 1997; 2001; 2004; 2006).

Toiseksi viitekehyksen avulla voidaan systemaattisesti koetella ja tutkia esimerkiksi vallalla olevien leikkiin liittyvien teoreettisten ja ammatillisten vuorovaikutusideologioiden toteutumista arjen vuorovaikutustilanteissa (vrt. Heinonen, 2017; Peräkylä & Vehviläinen, 2003; Svinhufvud, 2013). Vallitsevia vuorovaikutusideologioita voidaan täsmentää, korjata ja laajentaa sen pohjalta, miten empiria ja aineistosta nouseva leikillisten kohtaamisten arkinen rakentuminen joko tukee tai kyseenalaistaa vallalla olevia käsityksiä ja niiden kykyä kuvata todellisuutta (Peräkylä & Vehviläinen, 2003).

Kolmanneksi viitekehyksen sisältämät analyttiset täsmennykset leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisesta mahdollistavat taaperoiden välisten leikillisten kohtaamisten systemaattisemman tunnistamisen ja tutkimisen varhaiskasvatus-

ryhmissä. Systemaattisempi tunnistaminen mahdollistuu siitä syystä, että leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamista voidaan havaita luotettavasti myös kehollisesta vuorovaikutuksesta ja protokeskusteluista, jotka ovat taaperoiden pääasiallisia kohtaamisen rakentamisen tapoja. Yksittäisten kohtaamisten rakentumisen tarkastelun rinnalla tarvitaan jatkossa tietoa myös pidempiaikaisten ystävyyssuhteiden rakentumisesta (Greve, 2009; Munter, 2001). Kun tutkimuksellinen huomio kiinnitetään leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisen kasautumiseen tiettyjen lasten välillä päivien, viikkojen ja kuukausien aikana, voidaan viitekehyksen avulla jatkossa tuottaa arvokasta uutta tietoa pienten lasten ystävyyssuhteista. Varhaiskasvatuksen leikillisten kohtaamisten tutkimuslinjan yhdeksi keskeiseksi painopisteeksi tulisikin taaperotutkimuksissa asettaa leikillisten kohtaamisten kasautumisen ja lasten välisten ystävyyssuhteiden rakentumisen välinen dynamiikka. Aiheesta on tällä hetkellä hyvin vähän systemaattisesti tuotettua kasvatustieteellistä tutkimusta.

Neljänneksi viitekehyksen avulla voidaan jatkossa saavuttaa systemaattisempi tutkimuksellinen ote aikuisen roolista ja pedagogisista käytänteistä hetki hetkeltä vaihtuvissa ryhmätilanteissa. Aikuisen roolin tutkiminen edellyttää selkeämpää analyttistä erottelua leikin, hoidon, kasvatuksen ja opetuksen välillä (vrt. Bateman, 2015). Varhaiskasvatuksen leikillisten kohtaamisten tutkimuslinjan toiseksi keskeiseksi painopisteeksi tulisikin asettaa aikuisen roolin tutkimus ja erityisesti siirtymät eri vuorovaikutusmuotojen välillä aikuisten ja lasten välisissä kohtaamisissa. Tällaisen tiedon avulla voidaan rakentaa dynaamisempaa ymmärrystä kasvatuksen, opetuksen, hoidon ja leikin kokonaisuudesta ja aikuisen roolista.

Aikuisen roolia koskevan tiedon syventämisessä voidaan jatkossa hyödyntää viitekehyksen rinnalla tutkimusmenetelmiä, jotka tuottavat tietoa aikuisen käyttäteoriasta (esim. Argyris & Schön, 1987), eli ammatillisessa toiminnassa aktualisoituvista teoreettisista oletuksista, tulkinnoista ja vuorovaikutusideologioista. Tyypillisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa toiminnan ja käyttäteorian välistä yhteyttä on tutkittu haastatteleamalla ja havainnoimalla aikuisia (Tahkokallio, 2014). Keskustelunanalyttisellä tutkimuksella voisi olla paljon annettavaa varhaiskasvatusta koskevien käyttäteorioiden tutkimukselle (Church & Bateman, 2019). Tutkimusasetelman voisi rakentaa esimerkiksi niin, että nauhoitettuja arjen vuorovaikutustilanteita katsottaisiin yhdessä aikuisten kanssa, jolloin aikuiset voisivat sanallistaa hetki hetkeltä kehkeytyvää käyttäteoriaansa (Waring ym., 2012). Tällaisen työskentelyn pohjaksi keskustelunanalyysillä voisi videoaineistosta paikantaa kohdennetusti esimerkiksi siirtymiä vuorovaikutusmuodosta toiseen, jolloin olisi mahdollisuus kerätä tarkempaa tietoa aikuisen leikkiin, hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen soinnuttavista vuoroista, niiden rakentumisesta (esim. miten lapset tulkitsevat aikuisen vuoroja) ja niiden taustalla olevista pedagogisista päämääristä.

6.2 Teoreettinen pohdinta

Tutkimukseni keskeinen teoreettinen kontribuutio on ymmärryksen syventymisen leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisen muodoista monen osallistujan leikillisissä kohtaamisissa. Yhteen soinnuttaminen on vuorovaikutuksessa vasta- vuoroisesti toteutuva yhteisen ymmärryksen rakentamisen muoto (Beebe ym., 2005; Stern, 1985; Trevarthen, 1979), jota ei ole systemaattisesti ryhmämuotoisen varhaiskasvatuksen kontekstissa aikaisemmin kuvattu ja tunnistettu. Tutkimukseni kautta on syntynyt empiirisiä kuvauksia aikuisten ja lasten välisistä ja lasten keskinäisistä leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisen muodoista (Tutkimustehtävä II) sekä aikuisen roolista leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisen toteutumisessa (Tutkimustehtävä III). Suhteutan seuraavaksi tutkimukseni tuotamaa teoreettista ymmärrystä aikaisempaan vuorovaikutustutkimukseen.

Tutkimustulosteni perusteella leikki- ja tunneviestintä näyttäisivät olevan jatkuvassa muutoksessa ja liikkeessä taaperoryhmän leikillisissä kohtaamisissa (vrt. emotionaaliset siirtymät aikuisten välisissä keskusteluissa, Kaukomaa ym., 2015). Tästä tunteiden ja toiminnan alituisesta liikkeestä seuraa, että varsinkin isossa ryhmässä tarvitaan erityistä vuorovaikutuksellista työtä kohtaamisten rakentamiseksi ja ylläpitämiseksi. Taaperoryhmässä leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttaminen voidaan tulkita tällaiseksi erityiseksi vuorovaikutustyöksi, jonka välityksellä osallistujat ilmaiset toisilleen suuntautumistaan yhteisen ymmärryksen rakentamiseen ja korjaamiseen sekä leikillisten kohtaamisten ylläpitämiseen (vrt. yhteen soinnuttaminen 3–5-vuotiaiden lasten ryhmissä, Garte, 2015; 2016; 2019; kouluikäisten lasten ryhmissä, Hoey ym., 2018). Tunteiden, tarkkaavuuden ja toiminnan yhteen soinnuttamisen avulla, osallistujat löytävät yhteisen rytmin, intensiteetin ja muodon vuorovaikutukselleen (Hoey ym., 2018; Stern, 1985; 2010; Trevarthen, 1979). Yhteen soinnuttamisen ansiosta osallistujat ovat vuorovaikutuksen mikrotasoisessa muutoksessa yhdessä ja onnistuvat ajoittamaan omat vuoronsa toisen vuoroihin, tietävät milloin olla hiljaa tai paikallaan, milloin vuorotella ja milloin ilmasta samanaikaisesti (Hoey ym., 2018; Stern, 1985; 2010). Suuntautuminen leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamiseen voidaan laajemmin tulkita osallistujien tavaksi rakentaa yhteenkuuluvuuden kokemuksia ja yhteisöllisyyttä (Hännikäinen, 2001; 2007).

Syvällisempi ymmärrys leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisesta vahvistaa teoreettista taustaolettamusta siitä, että arkisissa vuorovaikutustilanteissa ihmiset, niin aikuiset kuin lapset, suuntautuvat samanaikaisesti sekä sosiaaliseen toimintaan että omaan ja toisten emotionaaliseen tilaan (Beebe ym., 2005; Forrester, 2015; Goffman, 1961; Madrid, Fernie & Kantor, 2015; Stern, 1985; Trevarthen, 1979). Lisäksi ymmärrys tunneviestien yhteen soinnuttamisesta kiinteänä osana leikillisten kohtaamisten rakentamista ja ylläpitämistä vahvistaa vuorovaikutuksen tutkimuksessa vallalla olevaa taustaolettamusta, jonka mukaan kaikessa vuo-

rovaikutuksessa on aina mukana jonkinlainen tunne, jota osallistujat ylläpitävät ja muovaavat sanavalinnoillaan, äänensävyillään, kasvoniilmeillään ja kehon liikkeillään (Beebe ym., 2005; Forrester, 2015; Goodwin, Cekaite & Goodwin, 2012; Peräkylä & Sorjonen, 2012). Varhaiskasvatuksen leikkitutkimuksessa tunteiden ja leikin kompleksinen yhteen kietoutumisen näkökulma on uusi, mutta tarpeellinen (Garte, 2019; Madrid ym., 2015). Näkökulman avulla voidaan syventää ymmärrystä leikkiin liittyvistä pedagogisista potentiaaleista, erityisesti leikin merkityksestä tunne- ja empatiakasvatuksen mahdollistajana.

Tutkimukseni tulokset lujittavat ymmärrystä siitä, että taaperoikäisille lapsille tunteen ja toiminnan yhteen kietoutuminen on perustavanlaatuinen sosiaalinen rakenne, jonka välityksellä lapset ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja rakentavat yhteyden kokemuksia toisiin ihmisiin (Løkken, 2000a; 2000b; Trevarthen, 1979; 2011; Trevarthen & Delafield-Butt, 2017). Leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisen muodot kuvaavat osuvasti taaperovuosien kehollisuutta ja kehon liikkeiden kautta rakentuvia yhteyden kokemuksia toisiin ihmisiin ja ympäristöön (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998; Crais, Watson & Baranek, 2009; Kendon, 2004; Kidwell, 2012; McNeill, 2005; Roth, 2001; Southgate, van Maanen & Csibra, 2007; White, 2009). Tutkimukseni vahvistaa aikaisemman vuorovaikutustutkimuksen tuloksia, joiden mukaan taaperoille tyypillisiä tapoja rakentaa intensiivisiä leikillisiä kohtaamisia vertaisten kanssa ovat juuri rytmiset (samanaikaisesti, eri tahtiin ja vuorotellen toteutetut) kehon liikkeet ja liikkumistavat (Løkken, 2000a; 2000b; 2009). Kehon liikkeiden ja ääntelyiden synkroniaan suuntautumisella on todettu olevan erityinen merkitys leikillisten kohtaamisten rakentamisessa laajemminkin niin äidin ja vauvan välisessä vuorovaikutuksessa (Bateson, 1975; Gratier, 2003; Trevarthen, 1979) kuin vanhempien lasten vertaisvuorovaikutuksessa (Björk-Willen, 2007; Garte, 2019; Hoey ym., 2018).

Tutkimukseni laajentaa aikaisempia tutkimustuloksia osoittamalla, että myös varhaiskasvatuksen ammattilaiset, eli taaperoryhmän aikuiset, suuntautuvat monen osallistujan leikillisissä kohtaamisissa leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamiseen leikillisten kohtaamisten rakentamiseksi, ylläpitämiseksi ja korjaamiseksi. Tutkimukseni tuottama uusi tieto aikuisten suuntautumisesta syventää ymmärrystä sensitiivisyyteen ja responsiivisuuteen liittyvistä kohtaamisen käytänteistä. Aikuisten toiminnan sensitiivisyyden ja responsiivisuuden tärkeyttä on korostettu taaperotutkimuksissa pitkään (Ahnert ym., 2006; Dalli ym., 2011; Hännikäinen, 2017; Thomason & La Paro, 2009), mutta kuvaukset konkreettisista käytänteistä ovat jääneet usein ohuiksi ja yksilulotteisiksi, eivätkä ole siksi tavoittaneet käytännön työn tasoa.

Tutkimuksessani leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisen muotojen yleistettävyyttä koskeva rajoite on se, että aineistoni koostuu vain yhden päiväkodin taaperoryhmän leikillisistä kohtaamisista. Vaikka olen koetellut aineistoni avainesimerkkejä myös kansainvälisissä tutkijayhteisöissä ja saanut vahvistusta aineistoni

yleistettävyydestä ja samankaltaisuudesta suhteessa esimerkiksi ruotsalaisiin varhaiskasvatusympäristöihin ja muihin suomalaisiin varhaiskasvatusympäristöihin, en ole systemaattisesti osoittanut tätä tutkimuksessani vertailun avulla. Koettelu on implisiittinen osa tutkimusprosessiani muun muassa sen vuoksi, että tutkimukseni pohja-aineisto yhdestä taaperoryhmästä oli itsessään niin laaja, että sen työstämiseen kului suurin osa väitöskirjatutkimukseen tarkoitettu neljän vuoden työskentelyajasta.

Yleistettävyyttä koskevista rajoitteista huolimatta tutkimukseni tuottama teoreettinen tieto toimii lähtö- tai vertailukohtana uusille tutkimuksille ja pedagogisille sovelluksille. Ensinnäkin tiedon avulla voidaan tuottaa taaperoiden leikin ominaispiirteitä huomioivia leikkipedagogisia sovelluksia (ks. luku 6.3) sekä täsmentää, korjata ja laajentaa vallalla olevia pedagogisia toimintatapoja ja vuorovaikutusideologioita. Teoreettiset täsmennykset leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisesta ryhdittävät leikillisten kohtaamisten tunnistamista monen osallistujan välisestä vuorovaikutuksesta, ja palvelevat näin niin pedagogisen havainnoinnin kuin tutkimusperustaisen havainnoinnin tarpeita. Jatkossa tutkimukseni kautta rakentunutta ymmärrystä leikki- ja tunneviestien yhteen soinnuttamisesta tulee systemaattisesti koetella ja arvioida ryhmämuotoisen varhaiskasvatuksen erilaisissa konteksteissa.

6.3 Pedagogiset sovellukset

Kun varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa kehitetään tutkimusperustaisesti, on ensiarvoisen tärkeää rakentaa tätä kehittämistyötä suhteessa ymmärrykseen siitä, mitä arjessa tapahtuu (Holma & Hyytinen, 2015; Peräkylä & Vehviläinen, 2003). Tutkimukseni keskeinen pedagoginen kontribuutio muodostuu aikuisten leikkiin osallistumisen roolin empiirisistä kuvauksista taaperoryhmän arjen vuorovaikutustilanteissa (vrt. Bateman, 2015; Jung, 2013; Kalliala, 2008; Lobman, 2006). Olen kuvannut yksityiskohtaisesti sitä, mihin aikuinen suuntautuu ja mitä hän konkreettisesti tekee taaperoryhmässä silloin, kun hän osallistuu leikillisten kohtaamisten rakentamiseen ja ylläpitämiseen useamman lapsen kanssa.

Aikuisen leikkiin osallistumisesta tuotetut kuvaukset konkretisoivat valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) leikin havainnoimiseen, ohjaamiseen ja tukemiseen liittyviä ohjeistuksia huomioiden taaperoikäisten lasten leikin ja toiminnan ryhmämuotoisuuden ominaispiirteitä. Kuvauksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatussuunnitelmatyössä esimerkiksi silloin, kun paikallisesti tarkennetaan lasten leikkiä tukevia käytäntöjä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 52). Käytäntöjen paikallinen täsmentäminen on tärkeää, sillä valtakunnalliset varhaiskasvatuksen suunnitteluasiakirjat tarjoavat vain yleisiä

suuntaviivoja sille, mitä aikuisten tulisi tehdä suhteessa lasten leikkiin⁷. Liian yleiseksi jäävät kuvaukset aikuisen roolista saattavat johtaa siihen, että aikuisilla on liiallista vapautta päättää tekevätkö he vai jättävätkö he tekemättä asioita lasten leikin hyväksi (Goouch, 2008; Kalliala, 2008; 2017; Siraj-Blatchford, 2009). Tarkempi kuva ja konkreettiset esimerkit ohjaavat aikuisia aktiivisiin tekoihin pienten lasten leikin hyväksi.

Kuvakaappauksin, litteraatein ja tiheän kuvauksen keinoin tuotetut kuvaukset leikillisistä kohtaamisista voivat tukea pedagogista mielikuvitusta ja tarjota välineitä pedagogiselle reflektiolle niin käytännön ammatilliseen kasvatustyöhön kuin tieteentien opiskeluun ja opettamiseen. Kuvaukset auttavat varhaiskasvatuksen ammattilaisia sekä asiantuntijoita ymmärtämään, jakamaan ja kuvittelemaan yhdessä erilaisia leikkiin liittyviä vuorovaikutustilanteita ja vuorovaikutuksen rakentumisen mahdollisia kulkua (Church & Bateman, 2019). Lisäksi kuvaukset ohjaavat ammattilaista katsomaan omaa työtään huolellisesti läheltä sekä erittelemään työskentelyään lapsiryhmässä eri osallistujien ja pedagogisten käytänteiden näkökulmista.

Koostan seuraavaksi muutamia käytännöllisiä taaperoryhmille suunnattuja leikkipedagogisia sovelluksia tutkimukseni tulosten pohjalta. Pedagogisten sovellusten muotoilu on ohjannut kysymys siitä, mitä ja miten paljon varhaiskasvatuksen ammattilaisten on merkityksellistä tietää ja ymmärtää monen osallistujan leikillisistä kohtaamisista, niiden rakentumisesta, ja niihin liittyvistä aikuisrooleista, jotta he pystyvät havainnoimaan, ohjaamaan ja tukemaan leikkiä taaperoiden tarvitsemilla tavoilla.

Aikuisten ja lasten välinen leikki on yhteisen ymmärryksen rakentamista

Aikuisen näkökulmasta leikki voidaan ymmärtää taaperoryhmässä lasten keskinäiseksi ja aikuisten ja lasten väliseksi yhdessä olon muodoksi, jossa olennaisinta on yhteisen ymmärryksen rakentaminen, ylläpitäminen ja korjaaminen (vrt. Bateman, 2015). Yhteisen ymmärryksen rakentamiseen suuntautuminen on tärkeää erityisesti silloin, kun halutaan rakentaa leikillisiä kohtaamisia monen osallistujan välille. Silloin ei riitä, että aikuinen vastaa yksittäisen lapsen leikkialoitteisiin, sitten toisen ja lopulta vielä kolmannen. Aikuisen tulee tietoisesti pyrkiä rakentamaan yhteistä ymmärrystä myös lasten välille ja kutsua heitä näin yhteiseen leikilliseen kohtaamiseen.

7 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) leikki mainitaan käsitteenä yli 100 kertaa. Lisäksi asiakirja sisältää yli 50 erilaista leikin sisältöä kuvaavaa selitettä. Yleisluontoisuudellaan velvoittavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet onnistuvat levittämään leikin ja leikilliset työtavat läpäisyperiaatteella kaikkialle ja tarkoittamaan kaikkea. Tästä huolimatta tai juuri siksi, ne onnistuvat sanomaan leikkiin liittyvistä pedagogisista käytänteistä ja aikuisrooleista hyvin vähän.

Käytännössä leikkiin osallistuminen edellyttää aikuiselta kehollista lähellä oloa (esim. lattialla istuminen, lasten leikin katsomiseen keskittyminen), emotionaalista läsnäoloa ja herkkyyttä (esim. kasvonilmeet, kehon liikkeet ja äänensävy, jotka suuntautuvat myötelämään leikin tapahtumia) sekä huomion kiinnittämistä äärimmäisen pieniin asioihin (esim. mitättömältä tuntuvaan nöyhtään matossa, jonka pieni lapsi kokee kiinnostavaksi). Leikillisten kohtaamisten rakentaminen ja ylläpitäminen edellyttävät aikuiselta selkeää, intensiivistä ja elävää leikki- ja tunneviestintää (vrt. Kalliala, 2008) ja viestien yhteen soinnuttamista. Aikuisen pidättäytyminen elävästä leikki- ja tunneviestinnästä voi välittää pienille lapsille viestiä siitä, että aikuinen ei ole saatavilla leikillisesti. Tällaisissa tilanteissa lasten mielenkiinto kohtaamisista kohtaan voi vähentyä ja kohtaamiset saattavat alkaa katkeilla eivätkä lapset enää välttämättä oma-aloitteisesti hakeudu leikillisiin kohtaamisiin aikuisen kanssa.

Leikillisellä kohtaamisella on kolme vaihetta

Leikin hahmottaminen leikillisenä kohtaamisena, jossa on kolme vaihetta, 1) leikkiviesti, 2) leikkiyhteyden hetki sekä 3) pitkäkestoinen leikki, voisi selkiyttää leikin havainnoimista, leikin aloittamista ja lasten leikkiin liittymistä aikuisen näkökulmasta. Leikkiviestien välityksellä voi kutsua leikkiin ja niitä havainnoimalla voi löytää potentiaalisia hetkiä, joissa leikkiin liittyminen olisi sopivaa. Leikkiyhteyden hetket ovat merkkejä yhteisen ymmärryksen löytymisestä. Kun leikkiyhteys on saavutettu, on tärkeä ylläpitää ja kannatella yhteistä ymmärrystä osallistujien välillä ja samalla kehittää leikkiä eteenpäin. Näin syntyy pitkäkestoista leikkiä.

Aikuisen on tärkeä ymmärtää leikkiin liittyvät ammatilliset vastuut ja velvoitteet vuorovaikutuksen tasolla. Aikuinen on vastuussa siitä, että leikkiviestejä, leikkiyhteyden hetkiä sekä pitkäkestoista leikkiä syntyy päivittäin lasten keskinäisessä sekä lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa (Vlasov ym., 2018). Nämä ovat perustavanlaatuisia leikin edellytyksiä vuorovaikutuksen näkökulmasta. Jos leikkiin kutsuvia viestejä ei synny luonnostaan, tulee aikuisen aktiivisesti kutsua lapsia leikillisiin kohtaamisiin. Havainnoimalla lasten toimintaa vertaisryhmässä leikkiviestien ja leikkiyhteyden hetkien näkökulmasta aikuisen on helpompi tunnistaa, missä häntä tarvitaan kyseisellä hetkellä kaikista eniten (vrt. Kalliala, 2008) ja milloin hänen tulee toimia leikillisten kohtaamisten rakentamiseksi, ylläpitämiseksi ja korjaamiseksi. Aikuista tarvitaan siellä, missä leikkiviestejä ei synny tai missä kohtaamiset ovat lyhytkestoisia ja katkeilevia.

Lyhyet leikilliset kohtaamiset kasautuvat ja laajentuvat

Taaperoryhmässä lyhyetkin leikilliset kohtaamiset ovat merkityksellisiä. Pienen lapsen leikki on usein katkeilevaa ja lyhytkestoista (Singer ym., 2014), mutta lyhyiden leikillisten kohtaamisten kasautuessa päiväkotipäivien ja viikkojen aikana niistä voi syntyä merkityksellisiä kohtaamisten kerrostumia (Trevvarthen & Dela-

field-Butt, 2017) ja rakennusaineiksia syvemmille ystävyssuhteille (Greve, 2009). Yksittäisten leikillisten kohtaamisten rinnalla aikuisten olisikin tärkeä kiinnittää huomiota päivien aikana kasautuviin kohtaamisiin.

Kasautumisen rinnalla leikilliset kohtaamiset näyttäisivät myös laajenevan. Tutkimukseni keskeinen havainto on, että erityisesti vapaan leikin tilanteissa leikillinen kohtaaminen tyypillisesti laajenee aikuisen ja lapsen kahdenvälisestä kohtaamisesta monen osallistujan väliseksi. Näyttäisikin siltä, että aikuisen osallistuminen kahdenvälisiin leikillisiin kohtaamisiin lasten kanssa muuttaa taaperoryhmän kokoontumisen dynamiikkaa ratkaisevasti tarjoten tärkeitä potentiaalisia kohtaamisen laajenemisen paikkoja. Toisin sanoen, kahdenväliset leikilliset kohtaamiset muodostavat tärkeän välivaiheen, eräänlaisen esisekvenssin monen osallistujan leikilliseen kohtaamiseen siirtymisessä. Niiden avulla leikillinen kohtaaminen tulee näkyväksi yhä useammalle lapselle ryhmässä, jolloin tarve liittyä ja suuntautua leikilliseen kohtaamiseen voi syntyä. Aiempi vuorovaikutustutkimus osoittaa, että leikilliseen kohtaamiseen liittyminen on pienille lapsille kompleksinen vuorovaikutuksellinen saavutus vapaan leikin aikana (Björk-Willén, 2007; Corsaro, 1979; Karrebæk, 2011). Aikuisen ja lapsen kahden väliseen leikilliseen kohtaamiseen liittyessään lapset voivat harjoitella liittymistä aikuisen tuella. Pienten lasten leikkitaitojen tukemisen näkökulmasta aikuisen osallistumisella niin kahden välisiin kuin monen osallistujan välisiin leikillisiin kohtaamisiin on tästä syystä tärkeä pedagoginen merkitys.

Aikuinen toimii leikillisen kohtaamisen keskushahmona

Lapsilähtöinen ja lasten leikkialoitteiden varaan rakentuva aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus on pitkään vallalla ollut leikkiin liittyvä vuorovaikutusideologia varhaiskasvatuksessa ja varhaiskasvatusta käsittelevässä leikkitutkimuksessa (Jung, 2013; Kontos, 1999; Lobman, 2006; Singer ym., 2014; Siraj-Blatchford, 2009; Trawick-Smith & Dziurgot, 2011). Tässä näkemyksessä lapset ovat leikin keskushahmoja ja heidän leikkialoitteensa muodostavat leikin keskeisen sisällön. Aikuisen tehtävänä on tarttua lasten leikkialoitteisiin ja myötäillä ja laajentaa lasten leikkivuoroja.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että monen osallistujan leikillisten kohtaamisten rakentamisessa ja ylläpitämisessä sopiva tapa ohjata leikkiä näyttäisi olevan myös sellainen, jossa aikuinen toimii keskushahmona ja leikkiä rakennetaan ja ylläpidetään aikuisen leikkivuorojen välityksellä. Erityisesti taaperoryhmissä olisi syytä pohtia lapsilähtöisten leikinohjaustapojen rinnalla myös näiden vaihtoehtojen ohjaustapojen hyötyjä ja pedagogisia potentiaaleja. Tutkimukseni tulokset vahvistavat, että erityisesti alle 2-vuotiaiden lasten ryhmässä rakentuvat monen osallistujan leikilliset kohtaamiset edellyttävät vahvasti aikuisjohtoa otetta. Keskushahmon roolissa aikuinen saa eri tavalla otetta lasten yksilöllisistä leikkitaidoista ja samalla lapsille tarjoutuu mahdollisuus tutustua syvällisemmin myös

aikuiseen. Tämä vastavuoroinen leikillinen tutustuminen on tärkeää erityisesti silloin, kun lapsi aloittaa päiväkodissa (vrt. Jung, 2011; 2013).

Aikuisen aktiivista osallistumista leikillisten kohtaamisten rakentamiseen ja ylläpitämiseen on varhaiskasvatuksen leikkitutkimuksissa myös kritisoitu. Kriittisten argumenttien perusteeksi on esitetty muun muassa havaintoja siitä, että aikuisen aktiivinen osallistuminen ehkäisee vertaisvuorovaikutuksen syntymistä (Harper & McCluskey, 2002; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Legendre & Munchenbach, 2011). Tutkimukseni vahvistaa, että monen osallistujan leikillisissä kohtaamisissa lasten huomio kiinnittyy paljon keskushahmon roolissa toimivaan aikuiseen. Mikrovuorovaikutusanalyysini kuitenkin osoittaa, että huomio ei ole kokoaikaisesti aikuisessa, vaan lapset kiinnittävät huomiota leikkivuorojen perusteella kaikkiin kohtaamisen osallistujiin. Lasten katse siirtyy leikin tapahtumien ja leikkivuorojen mukaan osallistujasta toiseen ja myös intensiivisiä vertaisten välisiä kohtaamisia ja leikkivuorojen vaihtoja rakentuu monen osallistujan välisten kohtaamisten sisällä. Keskushahmon roolissa aikuinen voi myös itse suuntautua aktiivisesti vahvistamaan vertaisvuorovaikutusta ja ohjata lapsia suuntaamaan huomiotaan toinen toisiinsa (vrt. Bateman, 2015). Monen osallistujan leikillisissä kohtaamisissa ei siis ole kyse ainoastaan yksittäisen aikuisen ja lapsen kohtaamisesta vaan nimenomaan kohtaamisesta monen osallistujan välillä.

Leikillisiin kohtaamisiin rakentuu myös ulkokehän rooleja

Aikuisten ammatilliseen perustehtävään varhaiskasvatuksessa kuuluu tunnistaa, milloin erilaiset ulkopuolisuuden kokemukset ja vuorovaikutuksen ulkokehän osallistumisroolit alkavat kasautua sekä tietää ja taitaa, miten epäsymmetrisiä ja epäoikeudenmukaisia vuorovaikutusrakenteita tasapainotetaan. Tarkat vuorovaikutuksen rakentumisen kuvaukset voivat parhaimmillaan johdattaa tämän tietämisen ja taitamisen äärelle ja auttaa varhaiskasvatuksen henkilökuntaa katsomaan sinne, missä heitä sillä hetkellä tarvitaan kaikista eniten. Systemaattinen havainnointi pedagogisena käytänteenä pakottaa katsomaan jokaista osallistujaa, myös sellaisia, joilla on tavalla tai toisella ulkopuolinen rooli tilanteessa, ja jotka helposti ryhmätilanteissa muuten häviäisivät tilannetta yleisellä tasolla monitoroivan tarkkaavuuden katvealueelle. Leikillisten kohtaamisten ulkokehälle katsoessaan ja keskushahmon roolissa lapsia sisäkehälle liittäessään aikuinen huolehtii tietoisesti siitä, että jokaisella lapsella on mahdollisuus olla osallisena yhteisissä leikeissä omien taitojensa ja valmiuksiensa mukaisesti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 39).

6.4 Tutkimuksen kokonaisuuden arviointia

Tässä luvussa arvioin tutkimukseni neljästä osatutkimuksesta ja yhteenvedo-osasta muodostuvaa kokonaisuutta. Luvuissa 3 ja 4 olen arvioinut tutkimukseni toteuttamiseen liittyviä valintoja, joten en palaa näihin arviointeihin uudelleen.

Tutkimukseni muodostaa yhtenäisen ja moniulotteisen kokonaiskuvan varhaiskasvatuksen taaperoryhmän monen osallistujan leikillisten kohtaamisten arkisesta rakentumisesta ja aikuisen roolista tällaisten kohtaamisten rakentamisessa ja ylläpitämisessä. Laadullisena tutkimuksena työni lisää ymmärrystä varhaiskasvatuksen taaperoryhmien leikin yhteisöllisistä muodoista. Se tuo esille käytäntöjä ja tapoja, joilla aikuiset ja alle 3-vuotiaat lapset toimivat yhteistyössä ja rakentavat yhteistä ymmärrystä.

Tutkimustani on syytä arvioida keskustelunanalyysin kulttuurispesifisempiin ajattelutapoihin tukeutuen (Lindholm 2016). Leikilliset kohtaamiset, niiden sisältö ja aikuisen rooli niiden rakentamisessa ja ylläpitämisessä ovat aikaisemman tutkimusperustaisen tiedon valossa lähtökohtaisesti aika-, paikka- ja kulttuurisidonnaisia ilmiöitä (Edwards, 2000; Kalliala, 1999; Roopnarine, Patte & Johnson, 2015; Whiting & Whiting, 1975). Tästä syystä universaaliuden oletuksiin pohjautuvan, yleistettävän ymmärryksen saavuttaminen näistä ilmiöistä on mahdotonta, riippumatta siitä kuinka paljon aineistoa kerätään. Jokainen leikillisten kohtaamisten tutkimus on aina tietoisesti vajavainen ja keskeneräinen ja kertoo leikistä ilmiönä jotakin ainoastaan tiettyjen olosuhteiden vallitessa, tietyssä kontekstissa ja tietyissä sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa (Schwandt, 1994).

Toteutin tutkimukseni tarkoin rajatussa ja harkinnanvaraisesti valitussa vuorovaikutuksellisessa kontekstissa – yhdessä suomalaisessa varhaiskasvatuksen taaperoryhmässä. Lisäksi analysoin tutkimusaineistoni resurssikeskeisesti, eli keskittyen yhteisen ymmärryksen rakentumisen, ylläpitämisen ja korjaamisen muotoihin. Tästä syystä tutkimukseni tuloksista ei voida tehdä päätelmiä suomalaisen varhaiskasvatuksen taaperoryhmien leikin nykytilasta. Sen sijaan tutkimukseni kertoo, millaista lasten keskinäinen ja aikuisten ja lasten välinen leikkivuorovaikutus varhaiskasvatuksen taaperoryhmissä on tai voi olla silloin, kun leikki on päivittäinen aikuisten ja lasten yhteinen ja yhteisöllinen toimintamuoto (vrt. Singer, 2013; Lobman, 2006). Tutkimukseni tuottamat leikillisten kohtaamisten kuvaukset havainnollistavat, millaista yhteisöllinen leikki voi parhaimmillaan olla silloin, kun yhteistä ymmärrystä onnistutaan rakentamaan ja vuorovaikutuksen eteneminen onnistutaan turvaamaan monen osallistujan kesken.

Tutkimukseni kohdalla on syytä kriittisesti arvioida, onko sen tuottama tarkastelukulma ja kontribuutio lopulta ”liian kapea”, keskittyessään pääasiallisesti leikillisten kohtaamisten välittömään vuorovaikutuskontekstiin (Engeström, 1999; Billig, 1999). Osatutkimusten muodostama kontribuutio on kapea, ja jää osin liian kiinni tarkkoihin teknisiin havaintoihin vuorovaikutuksen yksityiskohdista.

Tämä johtuu osaltaan siitä, että tutkimusprosessi edellytti keskusteluanalyttisen tutkimusmenetelmän opettelua, harjoittelua ja soveltamista sekä laajan aineistovarannon tuottamista ja analysointia. Tutkimukseni ensimmäiset osajulkaisut (Artikkelit I, II) voidaan ymmärtää menetelmän harjoitteluksi sekä menetelmällisiin mahdollisuuksiin ja aineistovarantoon tutustumiseksi. Vasta kolmannen ja neljännen osajulkaisun (Artikkelit III, IV) kohdalla minun oli mahdollista alkaa ajatella itsenäisemmin siltä pohjalta, millaisia aineistokokoelmia olisi järkevä rakentaa ja mitä laajemman aineistovarannon perusteella voidaan sanoa.

Osatutkimusten kontribuution kapeutta paikatakseni asetin yhteenveto-osassa tutkimukselleni kolme laajempaa tutkimustehtävää. Laajemmat tutkimustehtävät tarjosivat mahdollisuuden osatutkimuksissa analysoitujen välittömiä vuorovaikutuskontekstien taustoittamiseen sekä osatutkimusten tulosten nostamiseen abstraktimmalle tasolle. Yhteenveto-osan avulla olen onnistunut rakentamaan kokonaisuuden, jolla voidaan katsoa olevan merkittäviä menetelmällisiä (leikillisten kohtaamisten systemaattinen tunnistaminen), teoreettisia (syvällisempi ymmärrys leikillisten kohtaamisten rakentumisesta) ja pedagogisia (aikuisen roolia ja pedagogisia käytänteitä koskevien kuvausten tarkentaminen) vaikutuksia varhaiskasvatuksen leikki-tutkimukselle ja varhaiskasvatuksen käytännön työn tutkimusperustaiselle kehittämiselle.

Aineiston koko on tutkimukseni tavoitteisiin ja laadulliseen luonteeseen nähden riittävä. Aineiston keruu ja analyysi on suunniteltu tarkasti ja huolellisesti suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin. Pilottitutkimuksen avulla ymmärsin, että pienten lasten suuntautumisen ja sosiaalisista tilanteista johtamien tulkintojen ymmärtäminen on vaikeaa, erityisesti silloin, kun lasten kokemusmaailma rakentuu kehollisille ja esikielellisille toiminnoille (Forrester, 2017; Kidwell, 2012). Havainnointia tulee tietoisesti harjoitella ja tutkimusaineistoa tulee senkin vuoksi kerätä riittävästi ja riittävän pitkän aikaa. Aikaa tarvitaan muun muassa siihen, että tutkija oppii hahmottamaan taaperoryhmän arjen erilaisia vuorovaikutustilanteita ja niiden merkityksiä osallistujille itselleen (Kidwell & Zimmerman, 2006). Tutkimukseni 38 kokonaista havainnointipäivää (yli 300 tuntia havainnointia) ja 150 tuntia videoaineistoa, jonka olen käynyt eri analyysivaiheissa useita kertoja läpi, ovat osoituksia aineiston keruun perusteellisuudesta ja aineiston riittävydestä. Sitoutuneisuudestani ja halustani oppia ymmärtämään pienten lasten näkökulmaa syvällisemmin kertoo myös se, että olen aktiivisesti hakeutunut koettelemaan tulkintojani datasessioissa niin tiedeyhteisössä kuin taaperoryhmän aikuisten tiimipalaverissa. Jokaisen katselukerran ja datasession jälkeen olen ymmärtänyt enemmän ja uusilla tavoilla.

Tutkimukseni yksi merkittävimmistä ansioista kiteytyy tutkimukselliseen otteeseen, jolla varhaiskasvatuksen *vuorovaikutuksen arkista rakentumista* lähestyin. Lähes poikkeuksetta varhaiskasvatuksen taaperoryhmien leikkiä käsittelevissä tutkimuksissa aineiston keruu on painottunut aamupäivän toimintaan (esim. Jung,

2012; Kalliala, 2008; Kultti, 2015) ja usein rajautunut myös pelkästään vapaan leikin tilanteiden tarkasteluun (esim. Bateman, 2015; Jung, 2013; Lobman, 2006). Aikaisemmissa tutkimuksissa aineistoa on kerätty tyypillisesti n. 30 min–4h kerrallaan (esim. Hännikäinen, 2017; Jung, 2013; Lobman, 2006). Se, että vietin taaperoryhmässä päivittäin, kokonaisia päiväkotipäiviä valmiudessa kuvaamaan leikillisiä kohtaamisia arjen erilaisissa tilanteissa, tuottaa aikaisempaa tutkimusta rikkaamman ja monipuolisemman tutkimusaineiston taaperoryhmien leikillisten kohtaamisten arkisesta rakentumisesta. Arki eli ole tutkimusaineistoni perusteella epämääräinen käsite (”arki” käsitteen epämääräisyydestä, ks. Billig, 1999, 555–556), joka olisi rakennettu aamupäiväpainotteisesti, lähinnä vapaan leikin tilanteissa kuvatuista suhteellisen lyhyistä toimintajaksoista. Arki on aineistossani taaperoryhmän aikuisten ja lasten *jokapäiväistä ja kokopäiväistä arkea*.

Vuorovaikutuksen arkista rakentumista tarkasteleva tutkimus on aineiston tuottamiseen kuluvan ajan vuoksi erittäin kallista ja siksi usein myös hyvin marginaalista (Rooke & Kagioglou, 2007). Kompensoidakseni aineiston keruuseen kuluva aikaa, olen rakentanut tutkimusasetelmaan esilaisia vaihtoehtoisia tutkimuksellisia etenemissuuntia, jolloin samaa aineistovarantoa voidaan käyttää tulevilla tutkimuksilla. Kuvasin systemaattisesti kolmea taaperoryhmässä vasta aloittanutta fokuslasta, koska tämä näkökulma mahdollistaa päiväkodin aloittamiseen liittyvien teemojen tarkastelun samasta aineistovarannosta. Lisäksi kuvaamiani pidempiä toimintajaksoja voidaan lähestyä aineistolähtöisesti erilaisista aineistosta nousevista näkökulmista. Aineistovarannosta voidaan lisäksi etsiä monen osallistujan hoidollisia, opetuksellisia ja kasvatuksellisia kohtaamisia sekä paikantaa siirtymiä eri vuorovaikutusmuotojen välillä.

Tutkimukseni ilmeisin käytännön hyöty liittyy tutkimustulosten sisältämään pedagogiseen potentiaaliin. Tutkimustuloksia ja analysoimiani esimerkkejä voidaan käyttää varhaiskasvatusalan ammattilaisten koulutuksen tukena ja ammatilliseen vuorovaikutukseen liittyvän itsereflektion pohjana. Videomateriaalia voi jatkossa käyttää täydennyskoulutuksessa esimerkiksi datasessiotyypisesti tai uudempiin roolipelimenetelmiin pohjaten. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kouluttamisessa videoaineistoa hyödyntävistä roolipelimenetelmistä on vasta viime aikoina julkaistu tutkimusperustaista tietoa, mutta alustavat kokeilut ovat osoittaneet menetelmien olevan hyödyllisiä muun muassa ammatillisen kehityksen tukemisen näkökulmista (Church & Bateman, 2019).

Laajemmasta perspektiivistä katsottuna tutkimuksestani muodostuva kokonaisuus nostaa esiin taaperoilte suunnatun ryhmämuotoisen varhaiskasvatuksen ainetilanteista, omintakeista ja kompleksista keskustelu- ja leikkikulttuuria. Taaperoryhmien tutkimus on ollut marginaalissa asemassa niin keskusteluanalyttisessä vuorovaikutustutkimuksessa kuin laajemmin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Tutkimukseni kautta syventynyt menetelmällinen, teoreettinen ja pedagoginen ymmärrys lisää tietoisuutta taaperoryhmien tutkimisen tärkeydestä. Taaperoryhmissä

rakentuvien protokeskustelujen ja kielellisten keskustelujen ryhmämuotoisista ilmenemismuodoista tarvitaan jatkossa vankkaa perustutkimuksellista tietopohjaa ja myös kulttuurien välistä vertailua, jotta taaperoilta suunnatun varhaiskasvatuksen tutkimusperustainen kehittäminen mahdollistuisi laaja-alaisemmin. Jatkossa on tärkeä selvittää, miten kielellisten keskustelujen ja protokeskustelujen kerroksellisuudesta ja vuorottelusta neuvotellaan taaperoryhmissä niin leikillisten, hoidollisten kuin kasvatuksellisten ja opetuksellisten kohtaamisten aikana.

Toinen tärkeä systemaattista ja laaja-alaista selvittämistä vaativa taaperotutkimuksellinen näkökulma liittyy osallistumisen rooleja koskeviin neuvotteluihin arjen erilaisissa tilanteissa. Laajemman aineiston avulla olisi tärkeä selvittää, millaisissa tilanteissa taaperoryhmän osallistujat suuntautuvat tyypillisesti kahdenvälisiin kohtaamisiin ja millaisissa tilanteissa vuorovaikutus rakentuu monen osallistujan välille. Leikillisten kohtaamisten näkökulmasta taaperotutkimuksissa tulisi kiinnittää huomiota erityisesti leikillisten kohtaamisten sisältämiin kasautuviin epäsymmetrisiin roolineuvotteluihin (Goodwin, 2007; Kalliala, 2008; 2014; Karrebæk, 2011). Jotta leikkipedagogiikkaa koskevia suosituksia ja vuorovaikutusideologioita ei muotoiltais vahvimpien ja taitavimpien leikkijöiden ehdoilla (esim. kompetentin lapsen diskurssi, Kalliala, 2008; 2017), tarvitaan jatkossa enemmän systemaattista tutkimuksellista tietoa siitä, miltä monen osallistujan leikilliset kohtaamiset näyttäivät niiden perifeeristen osallistujien näkökulmasta, jotka jättäytyvät tai jotka jätetään joko kokonaan tai osittain leikillisen kohtaamisen ulkopuolelle (Karrebæk, 2010; 2011). Lisäksi tarvitaan tietoa ja syvempää ymmärrystä niistä vuorovaikutusprosesseista ja pedagogisista käytänteistä, joiden välityksellä perifeerisistä rooleista on mahdollista siirtyä kohti aktiivisempia osallistumisen muotoja.

7 LOPUKSI

Väitöskirjani osatutkimuksilla ja näkökulmia kokoavalla yhteenvedo-osalla on empiriaan, sen tiheään kuvaamiseen ja mikrovuorovaikutusanalyysiin pohjautuvaa vaikutusvaltaa esittäen, että monen osallistujan leikilliset kohtaamiset ovat tärkeä yhteisöllisen leikin muoto varhaiskasvatuksen taaperoryhmissä ja aikuisella on keskeinen rooli tällaisten kohtaamisten rakentamisessa ja ylläpitämisessä. Tutkimukseni tulokset vahvistavat, että se, mitä aikuiset leikistä varhaiskasvatuksen arjessa olettavat, minkä tavoittavat ja mihin suuntautuvat, vaikuttaa ratkaisevasti siihen, millaisen elintilan leikki lasten keskinäisessä ja aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa saa (Bateman, 2015; File, 1994; Kalliala, 1999; 2008; Lobman, 2006; Puroila, 2002). Kun lapsia ohjataan ja opetetaan taaperovuosisista lähtien leikkimään myös monen osallistujan ryhmissä, ja he saavat harjoitella leikkiin liittymistä ja leikkiin osallistumista aikuisen tuella, voi sillä olla suuri vaikutus lasten vertaissuhteisiin ja leikkiin myös tulevaisuudessa aina kouluikään asti.

Laajemmasta perspektiivistä katsottuna väitöstutkimukseni osallistuu yhteiskunnalliseen keskusteluun varhaiskasvatuksen ammatillisista perustehtävistä. Tutkimukseni antaa mahdollisuuden tarkastella varhaiskasvatusta kasvatuksen, opetuksen, leikin ja hoidon kokonaisuutena, jossa leikki määrittyy lapsen perusoikeuden (Lapsen oikeuksien sopimus, 1989) lisäksi myös aikuisen ammatilliseksi perustehtäväksi ja yhdeksi keskeiseksi aikuisten ja lasten välisen pedagogisen vuorovaikutuksen muodoksi. Leikin ymmärtäminen kiinteänä osana varhaiskasvatuksen kokonaisuutta on linjassa Varhaiskasvatustalakiin (2018) kirjatun pedagogiikan painotuksen sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) aikuisen aktiivista roolia korostavien ohjeistusten kanssa.

Tällainen laajennettu kokonaisnäkemyks varhaiskasvatuksesta kasvatuksen, opetuksen, leikin ja hoidon kokonaisuutena sisältää merkittäviä yhteiskunnallisia ja koulutuspoliittisia vaikutuksia. Ensinnäkin laajennettu kokonaisnäkemyks velvoittaa varhaiskasvatuksen ammattilaisia rakentamaan tietoisemmin ammatillista ja pedagogista suhdettaan lasten leikkiin. Toiseksi laajennettu kokonaisnäkemyks ohjaa selkiyttämään aikuisen leikkiin liittyvää roolia tutkimusperustaisesti. Se nostaa leikin ja siihen liittyvän aikuisroolin yhdeksi keskeiseksi painopisteeksi varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa. Toivon, että tutkimukseni antaa konkreettisia menetelmällisiä, teoreettisia ja pedagogisia välineitä tällaisen laajennetun kokonaisnäkemyksen tutkimiseen, tieteelliseen jatkotyöstämiseen, koetteluun sekä käytännölliseen soveltamiseen. Tulevaisuudessa aikuisen roolin systemaattinen, tutkimusperustainen tarkastelu kasvatuksen, opetuksen, hoidon ja leikin osa-alueilla voi edistää varhaiskasvatuksen moniammatillisen henkilöstön toimenkuvien kirkastamista ja varhaiskasvatuksen opettajan ammatin professionalisoitumispyrkimyksiä.

Lähteet

- Ahnert, L., Piquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664–679.
- Antaki, C. (2011). Six kinds of applied conversation analysis. Teoksessa C. Antaki (toim.), *Applied conversation analysis* (ss. 1–14). London: Palgrave Macmillan.
- Argyris, C., & Schön, D.A. (1987). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Arminen, I. (2000). On the context sensitivity of institutional interaction. *Discourse & Society*, 11, 435–458.
- Arminen, I. (2005) *Institutional interaction. Studies of talk at work*. Aldershot: Ashgate.
- Atkinson, J. M., & Heritage, J. (1984). *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bateman, A. (2015). *Conversation Analysis and Early Childhood Education: The co-production of knowledge and relationships* (ss. 41–66). Hampshire: Ashgate/Routledge.
- Bateman, A. (2017). Hearing children's voices through a conversation analysis approach. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), 241–256.
- Bateson, G. (1956). The message "This is play." Teoksessa B. Schaffner (toim.), *Group processes: Transactions of the second conference* (ss. 145–242). Madison, NJ: Josiah Macy Jr. Foundation.
- Bateson, G. (1976). A theory of play and fantasy. Teoksessa J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (toim.), *Play – Its role in development and evolution* (ss. 119–129). Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Bateson, M.C. (1975). Mother-Infant Exchanges: The Epigenesis of Conversational Interaction. Teoksessa D. Aaronson, & R. Rieber (toim.), *Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders. Annals of the New York Academy of Sciences* (ss. 101–113). New York: New York Academy of Sciences.
- Beebe, B., Knoclauch, S., Rustin, J., & Sorter, D. (2005). *Forms of intersubjectivity in infant research and adult treatment*. New York: Other Press.
- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C., & Whalley, M. (2015). *EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers*. <http://www.eecera.org/ethical-code/>.
- Björk-Willén, P. (2007). Participation in multilingual preschool play: Shadowing and crossing as interactional resources. *Journal of Pragmatics*, 39, 2133–2158.
- Björk-Willén, P. (2012). Being doggy: Disputes embedded in preschoolers' family role-play. Teoksessa S. Danby, & M. Theobald (toim.), *Disputes in everyday life: Social and moral orders of children and young people* (ss. 119–140). Bradford: Emerald Insight.
- Björk-Willén, P., & Cromdal, J. (2009). When education seeps into 'free play': How preschool children accomplish multilingual education. *Journal of Pragmatics*, 41, 1493–1518.

- Bergnehr, D., & Cekaite, A. (2018). Adult-initiated Touch and its Functions at a Swedish Preschool: Controlling, Affectionate, Assisting and Educative Haptic Conduct. *International Journal of Early Years Education*, 26, 312–331.
- Broadhead, P. (1997). Promoting sociability and cooperation in nursery settings. *British Educational Research Journal*, 23(4), 513–531.
- Broadhead, P. (2001). Investigating Sociability and Cooperation in Four and Five Year Olds in Reception Class Settings. *International Journal of Early Years Education*, 9(1), 23–35.
- Broadhead, P. (2004). *Early years play and learning: developing social skills and cooperation*. London: Routledge.
- Broadhead, P. (2006). Developing an understanding of young children's learning through play: the place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal*, 32(2), 191–207.
- Bruce, T., Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (toim.). (2017). *The Routledge international handbook of early childhood play*. New York: Routledge.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk*. New York, NY: Norton.
- Burghardt, G. M. (2005). *The genesis of animal play*. Cambridge: MIT Press.
- Burghardt, G. M. (2011). Defining and recognizing play. Teoksessa A. D. Pellegrini (toim.), *The Oxford handbook of the development of play* (ss. 9–18). New York: Oxford University Press.
- Butler, C. W. (2008). *Talk and Social Interaction in the Playground*. Hampshire: Ashgate.
- Butler, C. W., & Weatherall, A. (2006). “No we're not playing families”: Membership categorization in children's play. *Research on Language and Social Interaction*, 39(4), 441–470.
- Butler, C. W., & Wilkinson, R. (2013). Mobilising reciprocity: Child participation and ‘rights to speak’ in multi-party family interaction. *Journal of Pragmatics*, 50(1), 37–51.
- Caillouis, R. (1958/2001). *Man, play and games*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Carey, C., & Matlay, H. (2010). Creative disciplines education: A model for assessing ideas in entrepreneurship education? *Education + Training*, 52(8/9), 694–709.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1–143.
- Casillas, M., Bobb, S. C., & Clark, E. V. (2016). Turn taking, timing and planning in early language acquisition. *Journal of Child Language*, 43, 1310–1337.
- Cekaite, A., & Bergnehr, D. (2018). Affectionate touch and care: embodied intimacy, compassion and control in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 940–955.
- Cekaite, A., & Björk-Willén, P. (2018). Enchantment in storytelling: Co-operation and participation in children's aesthetic experience. *Linguistics and Education*, 48, 52–60.

- Cekaite, A., & Holm Kvist, M. (2017). The comforting touch: Tactile intimacy and talk in managing children's distress. *Research on Language and Social Interaction*, 50(2), 109–127.
- Church, A., & Bateman, A. (2019). Methodology and professional development: Conversation Analytic Role-play Method (CARM) for early childhood education. *Journal of Pragmatics*, 143, 242–254.
- Cheng, M.-F., & Johnson, J. E. (2010). Research on children's play: Analysis of developmental and early education journals from 2005 to 2007. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 249–259.
- Cobb-Moore, C. (2012). 'Pretend I was mummy': Children's production of authority and subordination in their pretend play interaction during disputes. Teoksessa S. Danby, & M. Theobald (toim.), *Disputes in everyday life: social and moral orders of children and young people* (ss. 85–118). Bradford: Emerald Insight.
- Corsaro, W. A. (1979). 'We're friends, right?' Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, 8, 315–336.
- Crais, E., Watson, L., & Baranek, G. (2009). Use of gesture development in profiling children's prelinguistic communication skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(1), 95–108.
- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L., & Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Danby, S., & Baker, C. (1998). 'What's the problem?' Restoring social order in the preschool classroom. Teoksessa I. Hutchby, & J. Moran-Ellis (toim.), *Children and Social Competence: Arenas of Action* (ss. 157–186). London: Falmer Press.
- Danby, S., & Baker, C. D. (2000). Unravelling the fabric of social order in block area. Teoksessa S. Hester & D. Francis (toim.), *Local educational order: ethnomethodological studies of knowledge in action*, (ss. 91–140). Amsterdam: John Benjamins.
- Degotardi, S., & Pearson, E. (2009). Relationship theory in the nursery: Attachment and beyond. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10, 144–155.
- De León, L. (2012). Language socialization and multiparty participation frameworks. Teoksessa A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (toim.), *The handbook of language socialization* (ss. 81–111). Malden: Wiley-Blackwell.
- Deppermann, A., & Streeck, J. (toim.). (2018). *Time in Embodied Interaction : Synchronicity and Sequentiality of Multimodal Resources*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Drew, P. (2012). Turn design. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.), *The Handbook of Conversation Analysis* (ss. 131–149). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work. An introduction. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* (ss. 3–65). Cambridge: Cambridge University Press.

- Edwards, C. P. (2000). Children's play in cross-cultural perspective: A new look at the Six Cultures study. *Cross-cultural research*, 34(4), 318–338.
- Engdahl, I. (2011). Toddler interaction during play in the Swedish preschool. *Early Development and Care*, 181(10), 1421–1439.
- Engeström, Y. (1999). Communication, discourse and activity. *Communication Review*, 3(1–2), 165–185.
- Farver, J. A. M. (1992). Communicating shared meaning in social pretend play. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 501–516.
- Ferguson, C. A. (1977). Baby talk as a simplified register. Teoksessa E. C. Snow, & C. A. Ferguson (toim.), *Talking to children: Language input and acquisition* (ss. 209–235). Cambridge: Cambridge University Press.
- File, N. (1994). Children's play, teacher–child interactions, and teacher beliefs in integrated early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 223–240.
- Filipi, A. (2009). *Toddler and parent interaction: The organisation of gaze, pointing and vocalisation*. Amsterdam: John Benjamins.
- Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – Teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185, 1801–1814.
- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication*, 5(1), 25–50.
- Ford, C. E., & Stickle, T. (2012). Securing reciprocity in workplace meetings: Multimodal practices. *Discourse studies*, 14(1), 11–30.
- Forrester, M. A. (2015). *Early Social Interaction: A Case Comparison of Developmental Pragmatics and Psychoanalytic Theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Forrester, M. A. (2017). Participation and engagement: Some possible challenges for research on early social interaction. *Research on Children and Social Interaction*, 1(1), 55–76.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Garte, R. (2015). Intersubjectivity as a measure of social competence among children attending Head Start: Assessing the measure's validity and relation to context. *International journal of early childhood*, 47(1), 189–207.
- Garte, R. (2016). A sociocultural, activity-based account of preschooler intersubjectivity. *Culture & Psychology*, 22(2), 254–275.
- Garte, R. (2019). Collaborative Competence during preschooler's Peer Interactions: Considering Multiple Levels of Context within Classrooms. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 1–22.
- Garvey, C. (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Garvey, C., & Berndt, R. (1975). *The organization of pretend play*. Chicago: Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association.

- Geertz, C. (1973/1994). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. Teoksessa M. Martin and L. C. McIntyre (toim.), *Readings in the Philosophy of Social Science* (ss. 213–232). Cambridge, MA: MIT Press.
- Gmitrova, V. (2013). Teaching to play performing a main role – Effective method of pretend play facilitation in preschool-age children. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1705–1719.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in public places*. New York: Free Press.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essey on the Organization of Experience*. New York: Harper and Row.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96, 606–633.
- Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (2004). Participation. Teoksessa A. Duranti (toim.), *A companion to linguistic anthropology* (ss. 222–244). Malden: Blackwell.
- Goodwin, C., & LeBaron, C. (toim.). (2011). *Embodied interaction: Language and body in the material world*. New York: Cambridge University Press.
- Goodwin, C., LeBaron, C., & Streeck, J. (toim.). (2011). *Multimodality and human activity: Research on human behavior, action and communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, M. H. (2006). Participation, Affect, and Trajectory in Family Directive/Response Sequences. *Text and Talk*, 26(4/5), 513–42.
- Goodwin, M. H. (2007). Participation and Embodied Action in Preadolescent Girls' Assessment Activity. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4), 353–375.
- Goodwin, M. H., Cekaite, A., & Goodwin, C. (2012). Emotion as stance. Teoksessa A. Peräkylä, & M.-J. Sorjonen (toim.), *Emotion in interaction* (ss. 16–42). Oxford: Oxford University Press.
- Goouch, K. (2008). Understanding playful pedagogies, play narratives and play spaces. *Early Years*, 28, 93–102.
- Gratier, M. (2003). Expressive timing and interactional synchrony between mothers and infants: Cultural similarities, cultural differences, and the immigration experience. *Cognitive development*, 18(4), 533–554.
- Greve, A. (2009). Friendships and participation among young children in a Norwegian kindergarten. Teoksessa D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (toim.), *Participatory learning in the early years: research and pedagogy* (ss. 94–108). New York: Routledge.
- Gunnarsdottir, B., & Bateman, A. (2017). Toddler agency and conversation analysis. *Early childhood folio*, 21(1), 33–38.
- Göncü, A. (1993). Development of intersubjectivity in social pretend play. *Human Development*, 36, 185–198.

- Haddington, P., Keisanen, T., Mondada, L., & Nevile, M. (2014). *Multiactivity in Social Interaction: Beyond Multitasking*. Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- Hakkarainen, P. (2010). Lähikehityksen vyöhyke – pedagogiikan kulmakivi? *Kasvatus*, 3, 240–251.
- Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225.
- Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2002). Teacher–child and child–child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 163–184.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. Los Angeles: Sage.
- Heinonen, P. (2017). *Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana. Osallistajuuden ulottuvuudet luokkahuoneessa*. Helsingin yliopisto: Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.
- Heitmann, G. (1996). Project-oriented study and project-organized curricula: A brief review of intentions and solutions. *European Journal of Engineering Education*, 21 (2), 121–31.
- Heritage, J. (2008). Conversation analysis as social theory. Teoksessa B. Turner (toim.), *The new Blackwell companion to social theory* (ss. 300–320). Oxford: Blackwell.
- Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in action. Interactions, identities, and institutions*. Language in society 38. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hoey, E. M., DeLiema, D., Chen, R. S., & Flood, V. J. (2018). Imitation in children's locomotor play. *Research on Children and Social Interaction*, 2(1), 1–24.
- Holma, K., & Hyytinen, H. (2015). Filosofian ja empirian dialogi: normatiiviset ja deskriptiiviset ulottuvuudet kasvatustutkimuksessa. *Kasvatus*, 46(3), 220–232.
- Hornberger, N. H. (1997). Literacy, language maintenance, and linguistic human rights: three telling cases. *International Journal of the Sociology of Language*, 127(1), 87–104.
- Howard, J., & McInness, K. (2013). *The essence of play: A practice companion for professionals working with children and young people*. London: Routledge.
- Huizinga, J. H. (1938). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. London: Routledge.
- Hännikäinen, M. (1995). *Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulma*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen laitoksen julkaisuja 4.
- Hännikäinen, M. (2001). Playful Actions as a Sign of Togetherness in Day Care Centres. *International Journal of Early Years Education*, 9(2), 125–134.
- Hännikäinen, M. (2007). Creating togetherness and building a preschool community of learners: The role of play and games. Teoksessa T. Jambor & J. Van Gils (toim.), *Several perspectives in children's play. Scientific reflections for practitioners* (ss. 147–160). Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.

- Hännikäinen, M. (2010). 1 to 3-Year-Old Children in Day Care Centres in Finland: An Overview of Eight Doctoral Dissertation. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 101–115.
- Hännikäinen, M. (2017). Kasvattajan pedagoginen herkkyyys ja pienten lasten emotionaalinen hyvinvointi päiväkotiryhmissä. *NMI Bulletin, Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 27, 1, 54–63.
- Hännikäinen, M., & Munter, H. (2018). Toddlers' play in early childhood education settings. Teoksessa P. K. Smith, & J. L. Roopnarine (toim.), *The Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives* (ss. 491–510). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hännikäinen, M., Singer, E., & van Oers, B. (2013). Promoting play for a better future. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 165–171.
- Ishikawa, F., & Hay, D. F. (2006). Triadic interaction among newly acquainted 2-year-olds. *Social Development*, 15(1), 145–168.
- Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1999). *Play and early childhood development*. New York, NY: Longman.
- Johnson, J. E., & Dong, P. I. (2018). Methods of studying play. Teoksessa P. K. Smith, & J. L. Roopnarine (toim.), *The Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives* (ss. 399–415). Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, S. J. (2017). Multimodality and footing in peer correction in reading picture books. *Linguistics and Education*, 41, 20–34.
- Jones, E., & Reynolds, G. (1992). *The play's the thing: Teachers' roles in children's play*. New York: Teachers College Press.
- Jones, S. E., & Zimmerman, D. (2003). A Child's Point and the Achievement of Intentionality. *Gesture* 3(2), 155–185.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4, 39–103.
- Jung, J. (2011). Caregivers' playfulness and infants' emotional stress during transitional time. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1397–1407.
- Jung, J. (2013). Teachers' roles in infants' play and its changing nature in a dynamic group care context. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 187–198.
- Kalliala, M. (1999). *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2002). Angel princess and suicide on the playground slide. The culture of play and the societal change. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 7–28.
- Kalliala, M. (2008). *Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa?* Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. (2014). Toddlers as both more and less competent social actors in Finnish day care centres. *Early Years*, 34(1), 4–17.

- Kalliala, M. (2017). Kompetenttia lasta etsimässä. Teoksessa M. Jalava, I. Levä, T. Tepora, & V. Yliaska (toim.), *Yhteisöstä yksilöön: Juha Siltalan juhla kirja* (ss. 263–290). Helsinki: Into kustannus.
- Karpov, J. V., & Karpov, Y. V. (2005). *The neo-vygotskian approach to child development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karrebæk, M. S. (2010). I can be with!: a novice kindergartner's successes and challenges in play participation and the development of communicative skills. Teoksessa G. Kasper (toim.), *Pragmatics & Language Learning* (ss. 327–360). National Foreign Language Resource Center.
- Karrebæk, M. S. (2011). It farts: The situated management of social organization in a kindergarten peer group. *Journal of Pragmatics*, 43, 2911–2931.
- Kaukomaa, T., Peräkylä, A., & Ruusuvuori, J. (2015). How listeners use facial expression to shift the emotional stance of the speaker's utterance. *Research on Language and Social Interaction*, 48(3), 319–334.
- Kendon, A. (1985). Behavioural foundations for the process of frame attunement in face to-face interaction. Teoksessa G. P. Ginsburg, M. Brenner, & M. von Cranach (toim.), *Discovery Strategies in the Psychology of Action* (ss. 229–253). London: Academic Press.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kidwell, M. (2005). Gaze as Social Control: How Very Young Children Differentiate “The Look” From a “Mere Look” by Their Adult Caregivers. *Research on Language and Social Interaction*, 38(4), 417–449.
- Kidwell, M. (2009). Gaze shifts as an interactional resource for very young children. *Discourse Processes*, 46, 145–160.
- Kidwell, M. (2011). Epistemics and embodiment in the interactions of very young children. Teoksessa T. Stivers, L. Mondada, & J. Steensig (toim.), *The morality of knowledge in conversation* (ss. 257–282). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kidwell, M. (2012). Interaction among children. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.), *The handbook of conversation analysis* (ss. 511–532). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Kidwell, M. (2013). Availability as a trouble source in directive-response sequences. Teoksessa M. Hayashi, G. Raymond, & J. Sidnell (toim.), *Conversational Repair and Human Understanding* (ss. 234–260). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kidwell, M., & Zimmerman, D. (2006). “Observability” in the interactions of very young children. *Communication Monographs*, 73, 1–28.
- Kidwell, M., & Zimmerman, D. (2007). Joint attention as action. *Journal of Pragmatics*, 39, 592–611.
- Komulainen, S. (2014). Etnografin katse erityispäiväkodissa: reflektiota aineiston tuottamisesta ja etiikasta. Teoksessa P. Hämeenaho, & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (ss. 235–257). Helsinki: Ethnos.

- Kowalski, H., Wyver, S., Masselos, G., & De Lacey, P. (2004). Toddlers' Emerging Symbolic Play: A First-Born Advantage? *Early Child Development and Care*, 174(4), 389–400.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363–382.
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' Interactions with Children: Why Are They So Important? Research in Review. *Young Children*, 52(2), 4–12.
- Kuczaj, S. A., & Horback, K. M. (2013). Play and emotion. Teoksessa S. Watanabe, & S. A. Kuczaj (toim.), *Emotions of animals and humans* (ss. 87–112). Japan: Springer.
- Kyratzis, A. (2007). Using the social organizational affordances of pretend play in American preschool girls' interactions. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4), 321–352.
- Lapsen oikeuksien sopimus* (1989). Yhdistyneiden Kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista Ulkoasiainministeriön julkaisuja 1/1993.
- Legendre, A., & Munchenbach, D. (2011). Two-to-three-year-old children's interactions with peers in child-care centres: Effects of spatial distance to caregivers. *Infant Behavior and Development*, 34(1), 111–125.
- Lerner, G. H., & Zimmerman, D. H. (2003). Action and the appearance of action in the conduct of very young children. Teoksessa P. Glenn, C. D. LeBaron, & J. Mandelbaum (toim.), *Studies in language and social interaction. In honor of Robert Hopper* (ss. 441–457). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Lerner, G. H., Zimmerman, D. H., & Kidwell, M. (2011). Formal structures of practical tasks: A resource for action in the social lives of very young children. Teoksessa C. Goodwin, C. LeBaron, & J. Streeck (toim.), *Multimodality and human activity: Research on human behavior, action and communication* (ss. 44–58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S. (2012). Action formation and ascription. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.), *The Handbook of Conversation Analysis* (ss. 103–130). West Sussex, UK: Blackwell.
- Lillard, A. S. (1993). Young Children's conceptualization of pretense: Action or mental representational state? *Child Development*, 64, 372–386.
- Lindholm, C. (2016). Keskustelunanalyysi ja etnografia. Teoksessa M. Stevanovic, & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (ss. 331– 348). Tampere: Vastapaino.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Lindholm, C., Stevanovic, M. & Peräkylä, A. (2016). Johdanto. Teoksessa M. Stevanovic, & C. Lindholm, (toim.), *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (ss. 9–30). Tampere: Vastapaino.
- Lindqvist, G. (2001). When small children play: How adults dramatise and children create meaning. *Early Years*, 21(1), 7–14.
- Lisina, A. (1986). *Problems of the ontogenesis of communication*. Moscow: Pedagogika.

- Lobman, C. L. (2003). What should we create today? Improvisational teaching in play-based classrooms. *Early Years*, 23(2), 131–142.
- Lobman, C. L. (2006). Improvisation: An analytic tool for examining teacher-child interaction in the early childhood classroom. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 455–470.
- Loizou, E. (2017). Children's socio-dramatic play typologies and teacher play involvement within the breadth of the zone of proximal development. Teoksessa T. Bruce, P. Hakkarainen, & M. Bredikyte (toim.), *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play* (ss. 151–167). New York: Routledge.
- Løkken, G. (2000a). Tracing the social style of toddler peers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 163–177.
- Løkken, G. (2000b). The playful quality of the toddling "style". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 531–542.
- Løkken, G. (2009). The construction of 'toddler' in early childhood pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(1), 35–42.
- Løkken, G. (2011). Lived experience as an observer among toddlers. Teoksessa E. Johansson, & E. J. White (toim.), *Educational Research with our Youngest: Voices of Infants and Toddlers* (ss. 161–184). Dordrecht: Springer.
- Madrid, S., Fernie, D., & Kantor, R. (2015). *Reframing the emotional worlds of the early childhood classroom*. New York: Routledge.
- Matusov, E. (1996). Intersubjectivity without agreement. *Mind, culture, and activity*, 3(1), 25–45.
- van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany: State University of New York Press.
- van Manen, M. (2008). Pedagogical sensitivity and teachers' practical knowing-in-action. *Peking University Education Review*, 1(1), 1–23.
- Maynard, D. W. (2012). Everyone and no one to turn to: Intellectual roots and contexts for conversation analysis. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.), *The handbook of conversation analysis* (ss. 11–31). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehus, S. (2011). Creating contexts for actions: Multimodal practices for managing children's conduct in the childcare classroom. Teoksessa J. Streeck, C. Godwin, & C. LeBaron (toim.), *Embodied interaction. Language and body in the material world* (ss. 123–136). New York: Cambridge University Press.
- Merton, R., K. (1957). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Molinari, L. (1990). Peer routines in the asilo nido. *Qualitative Studies in Education*, 3, 213–230.
- Molinari, L., Cigala, A., Corsano, P., & Venturelli, E. (2017). Observing children's triadic play. Teoksessa T. Bruce, P. Hakkarainen, & M. Bredikyte (toim.), *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play* (ss. 216–229). New York: Routledge.

- Monaco, C., & Pontecorvo, C. (2010). The interaction between young toddlers: constructing and organising participation frameworks. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 341–371.
- Mondada, L. (2006). Video recording as the reflexive preservation-configuration of phenomenal features for analysis. Teoksessa H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab, & H.-G. Soeffner (toim.), *Video analysis. Methodology and methods. Qualitative audiovisual data analysis* (ss. 51–68). Bern: Lang.
- Mondada, L. (2012). The Conversation Analytic Approach to Data Collection. Teoksessa J. Sidnell, & T. Stivers (toim.), *Handbook of Conversation Analysis* (ss. 32–56). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Mondada, L. (2013). Embodied and spatial resources for turn-taking in institutional multi-party interactions: Participatory democracy debates. *Journal of Pragmatics*, 46(1), 39–68.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20, 336–366.
- Moran, S., & John-Steiner, V. (2003). Creativity in the Making: Vygotsky's Contemporary Contribution to the Dialectic of Development & Creativity. Teoksessa R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura, & M. Csikszentmihalyi (toim.), *Creativity and development* (ss. 61–139). New York: Oxford University Press.
- Moss, P., & Penn, H. (1996). *Transforming nursery education*. London: Paul Chapman.
- Munter, H. (2013). Alle 3-vuotiaiden leikki, kuvittelu ja lasten aloitteisiin tarttuva narratiivinen pedagogiikka. Teoksessa K. Karila, & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (ss. 113–158). Tampere: Vastapaino.
- Munter, H. (2001). Pienten lasten vertaissuhteet ja ystävyys. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen, & H. Siren-Tiusanen (toim.), *Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden varhaiskasvatuksen perusteita* (ss. 93–115). Helsinki: WSOY.
- Nevile, M. (2015). The embodied turn in research on language and social interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 48, 121–151.
- Nevile, M., Haddington, P., Heinemann, T., & Rauniomaa, M. (2014). On the interactional ecology of objects. Teoksessa M. Nevile, P. Haddington, T. Heinemann, & M. Rauniomaa (toim.), *Interacting with objects. Language, materiality, and social activity* (ss. 3–26). Amsterdam: John Benjamins.
- Nilsson, M., Ferholt, B., & Lecusay, R. (2018). 'The playing-exploring child': Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 231–245.
- van Oers, B. (2013). Is it play? Towards a reconceptualization of role play from an activity theory perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 185–198.
- Paananen, M. & Rainio, A. P. (2019). Micro-policies of adult-child joint play in the context of the Finnish ECEC system. Teoksessa S. Alcock, & N. Stobbs, *Rethinking Play as Pedagogy*. New York: Routledge.

- Paradise, R., & Rogoff, B. (2009). Side by side: Learning by observing and pitching in. *Ethos*, 37(1), 102–138.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Paley, V. S. (2004). *A Child's Work. The Importance of Fantasy Play*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pálmadóttir, H., & Einarsdóttir, J. (2016). Video observations of children's perspectives on their lived experiences: Challenges in the relations between the researcher and children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 721–733.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Peräkylä, A. (1995). *AIDS counseling. Institutional interaction and clinical practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Peräkylä, A. (1997). Validity and reliability in research based on tapes and transcripts. Teoksessa D. Silverman (toim.), *Qualitative Analysis: Issues of Theory and Method* (ss. 201–220). London: Sage Publications.
- Peräkylä, A., & M.-J. Sorjonen (2012). *Emotion in interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Peräkylä, A., & Stevanovic, M. (2016). Kehollinen läsnäolo. Teoksessa M. Stevanovic, & C. Lindholm (toim.), *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (ss. 32–46). Tampere: Vastapaino.
- Peräkylä, A., & Vehviläinen, S. (2003). Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge, *Discourse & Society*, 14, 727–750.
- Pramling Samuelsson, I., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of educational Research*, 52(6), 623–641.
- Pramling Samuelsson, I., & Fler, M. (toim.). (2008). *Play and learning in early childhood settings: International perspectives*. New York: Springer.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2006). Play and learning – Inseparable dimensions in preschool practice. *Early Child Development and Care*, 176(1), 47–65.
- Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). Why do children involve teacher in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), 77–94.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Puroila, A.-M. (2002). *Kohtaamisia päiväkotiarjessa: Kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *The Review of Education*, 5(3), 311–351.

- Quinones, G., Ridgway, A., & Li, L. (2019). Developing a drama pedagogy for toddler education. *Journal of Early Childhood Research*, 17(2) 140–156.
- Rakoczy, H. (2006). Pretend play and the development of collective intentionality. *Cognitive Systems Research*, 7, 113–127.
- Rakoczy, H. (2008). Pretense as Individual and Collective Intentionality. *Mind and Language*, 23(5), 499–517.
- Reddy, V. (1991). Playing with others' expectations: Teasing and mucking about in the first year. Teoksessa A. Whiten (toim.), *Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (ss. 143–158). Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Reddy, V. (2008). *How infants know minds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Robinson, J. D. (2012). Overall structural organization. Teoksessa J. Sidnell, & T. Stivers (toim.), *The Handbook of Conversation Analysis* (ss. 257–280). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rooke, J., & Kagioglou, M. (2007). Criteria for evaluating research: the unique adequacy requirement of methods. *Construction Management and Economics*, 25(9), 979–987.
- Roopnarine, J., Patte, M., & Johnson, J. (2015). *International perspectives on children's play*. Maidenhead, UK: Open University Press (McGraw-Hill Education).
- Roth, W. (2001). Gestures: Their role in teaching and learning. *Review of Educational Research*, 71(3), 365–392.
- Sacks, H. (1967). *The Search for Help: No One to Turn to*. Doctoral dissertation, Department of Sociology, University of California, Berkeley.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. Teoksessa J. M. Atkinson, & J. Heritage (toim.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (ss. 21–27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696–735.
- Sawyer, K. (1993). The pragmatics of play: Interactional strategies during children's pretend play. *Pragmatics*, 3(3), 259–282.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70, 1075–1095.
- Schegloff, E. A. (1987). Analyzing single episodes of interaction: An exercise in conversation analysis. *Social Psychology Quarterly*, 50, 101–114.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361–382.
- Schwartzman, H. B. (1976). An anthropological study of children's play. *Annual Review of Anthropology*, 5, 239–328.
- Shoemaker, P. J., Tankard, J. W., & Lasorsa, D. L. (2004). *How to build social science theories*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sidnell, J. (2009). Participation. Teoksessa S. D'hondt, J.-O. Östman, & J. Verschueren (toim.), *The pragmatics of interaction* (ss. 125–156). Amsterdam: John Benjamins.
- Sidnell J. (2010). *Conversation Analysis: An Introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sidnell, J. (2011). The epistemics of make-believe. Teoksessa T. Stivers, L. Mondada, & J. Steensig (toim.), *The morality of knowledge in conversation* (ss. 131–155). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Sidnell, J. (2014). The architecture of intersubjectivity revisited. Teoksessa N. J. Enfield, P. Kockelman, & J. Sidnell (toim.), *The Cambridge handbook of linguistic anthropology* (ss. 364–399). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Singer, E. (2013). Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 172–184.
- Singer, E. (2017). Emotional Security and Play Engagement of Young Children in Dutch Child Centres: A Story of Explorative Research, Experiments and Educators Testing Hypotheses. Teoksessa S. Li, G. Quinones, & A. Ridgway (toim.), *Studying Babies and Toddlers* (ss. 207–223). Singapore: Springer.
- Singer, E., & Hännikäinen, M. (2002). The Teacher's Role in Territorial Conflicts of 2- to 3-Year-Old Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 5–18.
- Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233–1249.
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational & Child Psychology*, 26(2), 77–89.
- Smith, P. (2010). *Children and play*. Oxford, UK: Wiley/Blackwell.
- Snow, C. E. (1994). Beginning from baby talk: Twenty years of research on input and interaction. *Input and interaction in language acquisition*, 3–12.
- Southgate, V., van Maanen, C., & Csibra, G. (2007). Infant pointing: Communication to cooperate or communication to learn? *Child Development*, 78(3), 735–740.
- Steensig, J. (2013). Conversation Analysis and affiliation and alignment. Teoksessa C. Chapelle (toim.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (ss. 944–948). Boston: Wiley-Blackwell.
- Stevanovic, M., & Frick, M. (2014). Singing in interaction. *Social Semiotics*, 24, 495–513.
- Stevanovic, M., & Lindholm, C. (toim.) (2016). *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.

- Stevanovic, M., & Peräkylä, A. (2015). Experience sharing, emotional reciprocity, and turn-taking. *Frontiers in psychology*, 6, 450.
- Stevanovic, M., & Weiste, E. (2017). Conversation analytic data session as a pedagogical institution. *Learning, Culture, and Social Interaction*, 15, 1–17.
- Stevanovic, M., & Weiste, E. (2018). Osallistumisen ja samanmielisyyden jännitteisyys keskusteluanalyttisessä datasessiossa. *Yliopistopedagogiikka* 1/2018.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Stern, D. (2010). *Forms of vitality. Exploring dynamic of experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. New York: Oxford University Press.
- Strandell, H. (1997). Doing Reality with Play: Play as Children's Resource in Organizing Everyday Life in Daycare Centres. *Childhood*, 4(4), 445–464.
- Stivers, T. (2012). Sequence organization. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.), *The Handbook of Conversation Analysis*, (ss. 191–209). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Stivers, T. (2008). Stance, alignment, and affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41, 31–57.
- Stivers, T., Mondada, L., & Steensig, J. (2011). Knowledge, morality and affiliation in social interaction. Teoksessa T. Stivers, L. Mondada, & J. Steensig (toim.), *The morality of knowledge in conversation* (ss. 3–24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stivers, T., & Sidnell, J. (2016). Proposals for activity collaboration. *Research on Language and Social Interaction*, 49(2), 148–166.
- Stivers, T., Sidnell, J., & Bergen, C. (2018). Children's responses to questions in peer interaction: A window into the ontogenesis of interactional competence. *Journal of Pragmatics*, 124, 14–30.
- Sunakawa, C. (2018). Bodily shadowing. Learning to be an orchestral conductor. Teoksessa A. Deppermann, & J. Streeck (toim.), *Time in Embodied Interaction : Synchronicity and Sequentiality of Multimodal Resources* (ss. 203–230). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sutton-Smith, B. (1990). Dilemmas in adult play with children. Teoksessa K. McDonald (toim.), *Parent–child play* (ss. 15–42). Albany, NY: SUNY Press.
- Svinhufvud, K. (2013). *Opinnäytteen kirjoittaminen vuorovaikutuksena: Keskusteluanalyttinen tutkimus graduseminaarien ja gradunohjaustapaamisten vuorovaikutuksesta*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. Teoksessa N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research* (ss. 118–137). London: Sage.
- Tahkokallio, L. (2014). *Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 351.
- Thomason, A., & La Paro, K. (2009). Measuring the quality of teacher–child interactions in toddler child care. *Early Education & Development*, 20(2), 285–304.

- Tomasello, M. (2008). *Origins of Human Communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). 'Good-fit' teacher–child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 110–123.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. Teoksessa M. M. Bullowa (toim.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication* (ss. 321–348). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (2011). What young children give to their learning, making education work to sustain a community and its culture. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19, 173–193.
- Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(1), 3–48.
- Trevarthen, C., & Delafield-Butt, J. (2017). Intersubjectivity in the imagination and feeling of the infant: Implications for education in the early years. Teoksessa E. J. White & C. Dalli (toim.), *Under-three years olds in policy and practice* (ss. 17–40). Singapore: Springer.
- TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tykkyläinen, T., & Laakso, M. (2010). Five-year-old girls negotiating pretend play: Proposals with the Finnish particle joo. *Journal of Pragmatics*, 42, 242–256.
- Varhaiskasvatuslaki* (2018). Saatavana [www-osoitteessa www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540](http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540) (Luettu 3.9.2018.)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2018). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas–yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vlasov, J, Salminen, J., Repo, L, Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T, Parrila, S., & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Karvi, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 24:2018, Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Voutilainen, L. H., & Savijärvi, M. H. (2016). Keskustelunanalyttinen pitkittäistutkimus. Teoksessa M. Stevanovic, & C. Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta* (ss. 349– 368). Tampere: Vastapaino.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18.
- Waring, H. Z. (2009). Moving out of IRF: A single case analysis. *Language Learning*, 59(4), 796–824.

- Waring, H. Z. (2015). *Theorizing pedagogical interaction: Insights from conversation analysis*. New York: Routledge.
- Waring, H. Z., Creider, S., Tarpey, T., & Black, R. (2012). A search for specificity in understanding CA and context. *Discourse Studies*, 14(4), 477–492.
- Waring, H. Z., & Yu, D. (2017). Crying as a child resource for renegotiating a ‘done deal’. *Research on Children & Social Interaction*, 1(2), 116–140.
- Whalen, J., Zimmerman, D. H., & Whalen, M. R. (1988). When words fail: A single case analysis. *Social Problems*, 35(4), 335–359.
- Whalen, M. R. (1995). Working toward play: complexity in children’s fantasy activities. *Language in Society*, 24, 315–47
- White, E. J. (2009). *Assessment in New Zealand early childhood education: A Bakhtinian analysis of toddler metaphoricity*. Doctoral thesis. Melbourne: Monash University.
- White, J., Ellis, F., O’Malley, A., Rockel, J., Stover, S., & Toso, M. (2009). Play and learning in Aotearoa/New Zealand early childhood education. Teoksessa I. Pramling Samuelsson, & M. Fleer (toim.), *Play and learning in early childhood settings: International perspectives* (ss. 19–49). New York: Springer.
- Whiting, B. B., & Whiting, J. W. (1975). *Children of six cultures: A psycho-cultural analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiles, R., Prosser, J., Bagnoli, A., Clark, A., Davies, K., Holland S., & Renold, E. (2008). *Visual Ethics: Ethical Issues in Visual Research*, ESRC NCRM Research Methods Review Paper 011. www.ncrm.ac.uk/research/outputs/publications/
- Wootton, A. J. (1994). Object transfer, intersubjectivity and third position repair: Early developmental observations of one child. *Journal of Child Language*, 21, 543–564.
- Wootton, A. J. (1997). *Interaction and the development of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

